Université de Montréal

L'augmentation des habiletés sociales chez les enfants de 4-5 ans présentant des comportements perturbateurs et/ou agressifs via l'implantation de deux volets du programme multimodal Fluppy

Par

Geneviève Sabourin

École de psychoéducation
Faculté des arts et sciences

Rapport d'intervention présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences (M. Sc.)

Août 2009

© Geneviève Sabourin, 2009

Sommaire

La prévention des comportements agressifs ainsi que la promotion des habiletés sociales et de compétences relationnelles chez des enfants d'âge préscolaire favorise l'adaptation des enfants démontrant plusieurs facteurs de risque individuels, familiaux et environnementaux. Le programme Fluppy est d'ailleurs un programme québécois destiné à prévenir l'aggravation des problèmes de comportements chez les enfants âgés entre quatre et six ans et ce, en favorisant entre autre l'apprentissage de diverses compétences sociales. La mise en place de deux des trois volets du programme Fluppy, soit le volet enfant et le volet éducatrice, vise de manière proximale à augmenter les habiletés sociales ainsi qu'à favoriser l'intégration des enfants qui présentent des comportements perturbateurs et/ou agressifs. Le devis de recherche dans le cadre de ce projet est un protocole à cas unique de type AB. Une évaluation pré et post- intervention est également planifiée. À l'exception de deux composantes méthodologiques, le projet semble avoir été implanté tel que planifié. Concernant les résultats du projet, ils n'indiquent pas l'atteinte des objectifs prévus. Les facteurs ayant influencé l'atteinte des objectifs sont discutés.

Mots clé : habiletés sociales, problèmes extériorisés, CPE, Fluppy.

Table des matières

SOMMAIRE **2**

TABLE DES MATIÈRES **3**

LISTE DES FIGURES **6**

LISTE DES TABLEAUX **7**

REMERCIEMENTS **8**

INTRODUCTION **9**

1. CONTEXTE THÉORIQUE **10**

1.1 DESCRIPTION DE LA PROBLÉMATIQUE 10

1.1.1 Les facteurs de risque *12*

1.1.2 Les facteurs de protection *14*

1.1.3 Les conséquences de l'adoption de comportements perturbateurs et/ou agressifs *16*

1.1.4 Trajectoire développementale des comportements perturbateurs et/ou agressifs *17*

1.2 SYNTHÈSE DES PROGRAMMES D'ENTRAÎNEMENT AUX HABILETÉS SOCIALES 20

1.3 CHOIX DE L'INTERVENTION PROPOSÉE 24

1.3.1 Justification du choix de l'intervention *24*

2. MÉTHODOLOGIE **27**

2.1 DESCRIPTION 27

2.1.1 Participants et recrutement *27*

2.1.2 But et objectifs *28*

2.1.3 Animateurs *28*

2.1.4 Programme et contenu *29*

2.1.5 Contexte spatial *30*

2.1.6 Contexte temporel et dosage de l'intervention *31*

2.1.7 Stratégies de gestion des apprentissages *31*

2.1.8 Stratégies de gestion des comportements *32*

2.1.9 Code et procédure *32*

2.1.10 Système des responsabilités *33*

2.1.11 Stratégies de transfert de la généralisation *34*

2.1.12 Système de reconnaissance *36*

2.2 MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE 36

2.2.1 Méthodologie de l'évaluation de la mise en œuvre volet enfant *36*

2.2.2 Méthodologie de l'évaluation de la mise en œuvre volet éducatrice *38*
2.3 ÉVALUATION DES EFFETS 39
2.3.1 Devis *39*
2.3.2 Instruments d'évaluation et procédure *40*
3. ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE **45**
3.1 CONFORMITÉ ENTRE LE PRÉVU ET LE VÉCU 45
3.1.1 Caractéristiques des participants et recrutement *45*
3.1.2 Programme et contenu *47*
3.1.3 Contexte temporel et dosage de l'intervention *48*
3.1.4 Stratégie de transfert de généralisation *49*
3.1.5 Jugement global sur la conformité *50*
3.2 RÉSULTATS OBTENUS RELATIFS AUX COMPOSANTES RETENUS 50
3.2.1 Degré d'exposition *50*
3.2.2 La qualité de la participation des participants *51*
3.2.3 Niveau de satisfaction des participants *52*
3.3 IMPLICATIONS À L'ÉGARD DE L'ÉVALUATION DES EFFETS 53
4. ÉVALUATION DES EFFETS **56**
4.1 STRATÉGIE D'ANALYSE 56
4.2 RÉSULTATS 56
5. DISCUSSION **74**
5.1 JUGEMENT SUR L'ATTEINTE DES OBJECTIFS 74
5.2 LIENS ENTRE LES RÉSULTATS ET LES COMPOSANTES DE L'INTERVENTION 76
5.3 AVANTAGES ET LIMITES DE L'INTERVENTION ET DE SON ÉVALUATION 78
CONCLUSION **81**
ANNEXE B **90**
ANNEXE C **93**
ANNEXE D **96**
ANNEXE E **98**
ANNEXE F **100**
ANNEXE G **102**
ANNEXE H **107**
ANNEXE I **110**

ANNEXE J.....**115**

ANNEXE K.....**117**

ANNEXE L.....**120**

Liste des figures

Figure 1. Trajectoire développementale des comportements perturbateurs et/ou agressifs. 19
Figure 2. Scores Moyens pour l'échelle compétence sociale pour les trois enfants ciblés à chaque temps de mesure. 57
Figure 3. Scores Moyens pour l'échelle comportements perturbateurs et/ou agressifs pour les trois enfants ciblés à chaque temps de mesure. 58
Figure 4. Rangs percentiles sur l'échelle de base Déprimé-Joyeux au PSA. 59
Figure 5. Rangs percentiles sur l'échelle de base Anxieux-Confiant au PSA. 60
Figure 6. Rangs percentiles sur l'échelle de base Irritable-Tolérant au PSA. 61
Figure 7. Rangs percentiles sur l'échelle de base Isolé-Intégré au PSA. 62
Figure 8. Rangs percentiles sur l'échelle de base Agressif-Contrôlé au PSA. 63
Figure 9. Rangs percentiles sur l'échelle de base Égoïste-Prosocial au PSA. 64
Figure 10. Rangs percentiles sur l'échelle Résistant-Coopératif au PSA. 65
Figure 11. Rangs percentiles sur l'échelle Dépendant-Autonome au PSA. 66
Figure 12. Rangs percentiles sur l'échelle globale Compétences sociales. 67
Figure 13. Rangs percentiles sur l'échelle globale Problèmes intériorisés. 68
Figure 14. Rangs percentiles sur l'échelle globale Problèmes extériorisés. 69
Figure 15. Rangs percentiles sur l'échelle globale Adaptation Générale. 70
Figure 16. Résultats à l'Échelle de changement. 72

Liste des tableaux

Tableau 1. Présentation de la méthode d'évaluation. 41
Tableau 2. Données SSE des trois enfants ciblés. 47
Tableau 3. Degré d'exposition des enfants ciblés 51
Tableau 4. Qualité de la participation des enfants. 52
Tableau 5. Scores de perception et scores de préférence sociale au pré-(T2)et post-test (T35) 73

Remerciements

De nombreuses personnes ont contribué à la réalisation de ce rapport d'intervention et ce, à différents niveaux d'implication. Merci à ma famille, Jonath, Miriam, Papa, et tout particulièrement à toi maman, qui m'a soutenu affectivement et financièrement tout au long de mes études universitaires. Merci à Sarah Dufour qui a su m'apporter tout le soutien académique dont j'avais besoin. Merci à « matante » Josée Lehoux qui m'a permis de me réaliser en tant que professionnelle. Merci à toute l'équipe du CPE l'Univers des petits, et plus précisément à Sandra et à Maryse, puisque sans vous ce projet n'aurait jamais pris vie. Un gros merci à Catherine pour son écoute et sa compréhension ainsi qu'à Kath, Linlin et tous mes « ti-amis » pour tous ses moments de folies qui m'ont permis de décrocher. Enfin, un merci très spécial à Jonathan, pour son amour, son écoute, son soutien et surtout, pour avoir toujours cru en moi de façon inconditionnelle.

Introduction

L'intervention qui sera implantée et évaluée vise la prévention des comportements agressifs ainsi que la promotion des habiletés sociales et de compétences relationnelles chez des enfants âgés entre quatre et six ans. Au Centre de la Petite Enfance (CPE), où a lieu l'intervention, plusieurs stratégies sont appliquées en prévention de la violence, comme la création d'un code de vie au niveau du CPE et d'un code de vie pour chaque groupe d'enfants, l'élaboration de plan de soutien pour les enfants plus perturbateurs, etc. Dans certains groupes, les élèves ont pris part à certains ateliers d'entraînement aux habiletés sociales du programme Brindami. L'acquisition des habiletés sociales permet une meilleure adaptation sociale en classe ainsi qu'une diminution des comportements agressifs (Gagnon, Groleau, Charlebois, Larivée, & Tremblay, 1989). Une telle intervention préventive permet aux enfants d'acquérir tôt dans leur développement les habiletés qui augmentent leurs compétences sociales pour faire face à des conflits interpersonnels. Ainsi, la prévention des comportements agressifs est un projet qui coïncide très bien avec les stratégies déjà mises en place dans ce CPE et devient complémentaire à celles-ci.

Dans le cadre du présent travail, la problématique à l'étude sera décrite en regard des facteurs de risque et de protection. Trois programmes d'interventions seront ensuite présentés. Puis, le choix de l'intervention proposée, la méthodologie préconisée et les différentes stratégies d'évaluation de la mise en œuvre et des effets du programme seront énoncées. Enfin, les résultats obtenus vont être présentés et discutés à la fin de ce travail.

1. Contexte Théorique

1.1 Description de la problématique

Plusieurs définitions différencient la violence, de l'agressivité, de l'agression et des comportements agressifs. Paquette et Malo (1998) définissent la violence comme étant une agression excessive par la société, où il y a prise de contrôle, entraînant un abus de pouvoir. Ils considèrent également que la violence est de nature comportementale, alors que l'agressivité est une motivation instinctuelle non-observable. L'agression est un comportement orienté qui peut porter atteinte à l'intégrité physique ou psychologique d'un individu et qui est apprise par renforcement et par observation (Paquette & Malo, 1998). Certains auteurs invoquent la théorie de l'apprentissage social pour expliquer comment l'agression est un comportement appris des parents, des pairs, ainsi que des médias, soit du milieu social de l'enfant. Lorsque les expériences quotidiennes de l'enfant lui enseignent que l'agression est une manière efficace, approuvée ou récompensée de régler ses problèmes, celle-ci devient quelque chose d'habituel. Selon Laurendeau, Gagnon, Lapointe et Beauregard (1989), les comportements agressifs sont des réponses inappropriées, impulsives et stéréotypées aux difficultés interpersonnelles et aux émotions de colère ou de frustration qui les suscitent. Ainsi, il est plausible de poser l'hypothèse que les comportements agressifs résultent d'un apprentissage largement déterminé par des influences environnementales. Des observations systématiques permettent de dresser un portrait précis des comportements des enfants agressifs : frapper, taquiner, crier, humilier, désapprouver, détruire, commander, être négatif, refuser d'obéir et se

lamenter. Les comportements agressifs représentent la problématique de ce travail; c'est cette terminologie qui sera privilégiée.

Dumas (1999) rapporte que les comportements agressifs sont très courants durant la petite enfance. Ceux-ci ont d'ailleurs une fonction adaptative, puisque l'enfant fait l'usage de ces comportements dans le but d'obtenir quelque chose. Cependant, cette agressivité instrumentale devrait diminuer avec le temps et non devenir plus sévère. Pourtant, l'étude réalisée par Snyder (2001) démontre que la prévalence d'enfants d'âge préscolaire présentant des problèmes de comportements et d'agressivité est 10 à 25%. Dans le même ordre d'idées, Dumas (1999) déclare que l'adoption de comportements agressifs résulte d'un déficit au niveau des habiletés sociales. Ceci étant dit, de nombreuses études ont démontré que les comportements agressifs durant la petite enfance demeurent le meilleur prédicteur de la délinquance lors de l'adolescence (Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker & Eron, 1995; Nagin & Tremblay, 1999; O'Donnell, Hawkins, & Abbott 1995; Trembaly, 2000). Considérant que l'agressivité à la petite enfance tend à devenir de la délinquance à l'adolescence, il s'avère primordial d'identifier les facteurs conduisant à ces comportements. Par ailleurs, puisque la délinquance ne disparaît pas d'elle-même, la prévention précoce s'avère une décision judicieuse qui peut parer une escalade dans les troubles extériorisés. Selon cette logique, de nombreux auteurs proposent d'intervenir sur les comportements agressifs des enfants avant l'âge de huit ans, moment à partir duquel une cristallisation des comportements risque de survenir (Eron, 1990).

1.1.1 Les facteurs de risque

Un facteur de risque se définit comme étant une caractéristique environnementale, familiale ou individuelle qui augmente les probabilités d'apparition d'une problématique (Davison, Neale & Kring, 2004).

Les facteurs individuels

Les enfants qui présentent un tempérament plus difficile sont plus à risque de développer des problèmes comportements et d'agressivité (Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani & Bukowski, 1997). En effet, les enfants présentant un seuil de tolérance à la frustration assez bas ont davantage de difficultés à accepter les délais et à supporter les moindres frustrations. Par conséquent, ils se fâchent et emploient des comportements perturbateurs et/ou agressifs pour arriver à leurs fins. De plus, les enfants ayant peu d'habiletés sociales sont également à risque (Tolan, Guerra & Kendall, 1995). Compte tenu que ces derniers ne possèdent pas les habiletés de communication essentielles pour prendre contact avec les autres, partager, coopérer et exprimer leurs émotions, ils ont tendance à utiliser l'agressivité comme moyen de communication.

Qui plus est, selon Sims, Hutchins et Taylor (1997), les garçons de trois ans qui présentent de faibles habiletés sociales ont tendance à être plus agressifs et plus souvent rejetés par les pairs. Ils répondent habituellement à ce rejet en devenant encore plus perturbateurs et/ou agressifs. Ces enfants agressifs semblent s'emprisonner dans un cercle de rejet : leurs comportements agressifs entrainent le rejet par les pairs, qui à son tour favorisent une augmentation des comportements agressifs. Ce modèle de relations peut amener un enfant à construire un modèle interne de relations sociales qui inclut les comportements

agressifs, ce qui l'amène à se comporter constamment de façon agressive lors des interactions sociales.

Parallèlement, les enfants perturbateurs et/ ou agressifs d'âge préscolaire tendent à s'associer davantage à des pairs perturbateurs (Farver, 1996). Ces associations renforcent les comportements extériorisés puisqu'ils sont valorisés au sein de ce groupe d'enfants. Ipso facto, ces enfants adoptent plus de comportements perturbateurs et/ou agressifs, ce qui a pour effet d'amplifier le cercle de rejet.

Les facteurs d'adversité familiale et les pratiques parentales

Le concept de style parental réfère à deux éléments : la sensibilité parentale et le contrôle parental (Baumrind, 1989). Alors que les enfants dont les parents sont chaleureux et sensibles développent leurs compétences sociales, les enfants de parents utilisant des pratiques parentales coercitives se comportent plus agressivement avec leurs pairs (Ladd, Herald, Slutzky, & Andrews, 2004; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). En outre, les mesures disciplinaires coercitives et les stratégies éducatives de critique, d'intrusion et de punition configurent et renforcent les comportements perturbateurs et/ ou agressifs des enfants. Alors que les parents permissifs favorisent le maintien des comportements perturbateurs et agressifs, les parents contrôlants qui empêchent leurs enfants de s'exprimer voient ceux-ci agir de manière agressive à l'école.

Les facteurs d'adversité environnementale

Tolan et al. (1995) soutient que les enfants issus de famille à faible statut socio-économique (SSE) sont à risque de développer des comportements

agressifs. En effet, un faible SSE associé à différents facteurs de stress familiaux, tels que l'isolement et la monoparentalité, favorisent le développement des problèmes de comportements dans la mesure où ces facteurs d'adversité influencent les pratiques parentales. Des conditions de vie difficiles sont fréquemment associées à des pratiques parentales coercitives (Hoff- Ginsberg & Tardif, 1995).

Puis, Dodge et Feldman (1990) mentionne que les enfants agressifs développement fréquemment des relations coercitives avec leurs professeurs (ou leurs éducateurs). Ils reçoivent habituellement moins de soutien et davantage de critiques de la part de leur professeur. Par ailleurs, les enfants agressifs sont davantage mis en retrait du groupe ou sortis du local et ce, pour une longue période de temps. Dans le même ordre d'idée, un manque d'appui de la part du professeur ainsi que des situations d'exclusion exacerbent les problèmes sociaux et académiques des enfants (Stage & Quiroz, 1997).

Enfin, l'association des enfants présentant des troubles de comportements et de l'agressivité à des pairs déviants augmente la probabilité d'apparition de problèmes encore plus importants tels que la délinquance et le décrochage scolaire (Farver, 1996).

1.1.2 Les facteurs de protection

Les facteurs individuels

Selon August, Ralmuto, Hektner et Bloomquist (2001), les compétences académiques des enfants atténuent le lien entre les comportements agressifs et la délinquance à l'adolescence et diminuent les risques de décrochage scolaire. Par

exemple, alors que de piètres résultats académiques favorisent le décrochage scolaire chez les jeunes, de bons résultats scolaires s'avèrent être un élément les y protégeant (Janosz, Fallu, & Deniger, 2000).

Les facteurs familiaux

L'application de pratiques éducatives adéquates chez les parents d'enfants à risque constitue également un facteur de protection (Tremblay, Gagnon, Vitaro, Leblanc, Larivée, Charlebois et al., 1991). En effet, un enfant peut présenter un risque élevé d'adopter des comportements agressifs à cause de son tempérament difficile, mais si ses parents utilisent des pratiques éducatives positives, il est fort possible que ce dernier développera moins de comportements inappropriés.

Les facteurs environnementaux

La participation à des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales ainsi que l'association à des pairs présentant de bonnes capacités sociales constituent deux facteurs de protection importants qui peuvent modifier une trajectoire développementale déviante (O'Donnell et al., 1995). Les pairs adéquats influencent positivement les comportements des enfants et tout particulièrement ceux d'un jeune à risque. En participant à divers ateliers d'entraînement aux habiletés sociales, les enfants peuvent mettre en pratique les comportements adéquats appris auprès des pairs compétents.

De plus, dans le cadre de leur étude réalisée auprès d'enfants d'âge préscolaire, Silver, Measelle, Armstrong et Essex (2005) ont démontré que la présence d'une relation éducatrice-enfant de qualité favorise la diminution des comportements extériorisés chez les enfants présentant déjà un niveau initial

élevé de ce type de comportements. Dans le même ordre d'idée, Rimm-Kaufman, Early, Cox, Saluja, Pianta, Bradley et al. (2002) déclarent que les enfants qui entretiennent une relation de qualité avec leur professeur ont plus de facilité à réguler leurs comportements. Enfin, l'utilisation de stratégies de gestion de classe efficaces par le professeur (ou l'éducateur en CPE) tels qu'un niveau élevé d'encouragements, un horaire et des règles prévisibles, des pratiques disciplinaires constantes et cohérentes ainsi que des stratégies d'enseignement proactives, peut réduire les comportements agressifs et le rejet des enfants (Webster- Stratton, Reid, & Hammond, 2001).

1.1.3 Les conséquences de l'adoption de comportements perturbateurs et/ou agressifs

Dès la petite enfance, les enfants présentant des comportements perturbateurs et/ou agressifs font face au rejet de la part de leurs camarades. Ce rejet est d'ailleurs susceptible de perdurer tout au long de leur scolarisation (Bierman, Smoot & Aumiller, 1993). Un éventail de problèmes scolaires y succédera, tels que des difficultés d'apprentissage, des échecs scolaires, des relations professeurs-élèves négatives, une démotivation et désintéressement. Ces nombreux problèmes peuvent conduire le jeune au décrochage scolaire (Janosz, Fallu & Deniger, 2000). Finalement, sans intervention efficace, le jeune peut développer des troubles extériorisés plus importants, comme la délinquance, les conduites antisociales et la criminalité à l'âge adulte (Lochman & CPPRG, 1995).

1.1.4 Trajectoire développementale des comportements perturbateurs et/ou agressifs

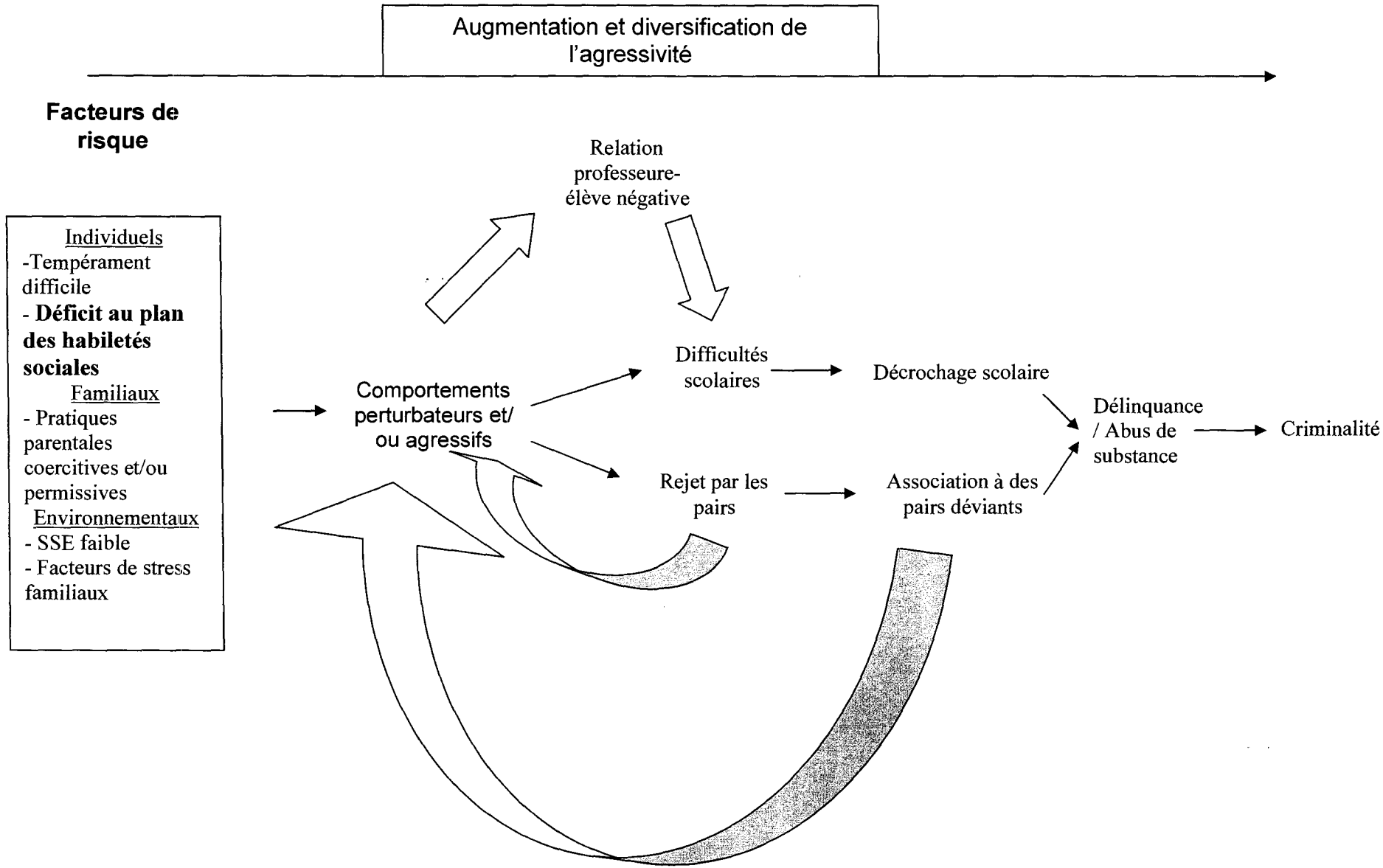
Certains facteurs de risque sont susceptibles de modeler la trajectoire conduisant à l'adoption de comportements perturbateurs et/ou agressifs. Le tempérament de l'enfant ainsi que le SSE et les facteurs de stress familiaux influencent les pratiques parentales, qui opèrent ensuite sur l'émergence des comportements perturbateurs et/ou agressifs. Ainsi, des pratiques parentales coercitives et/ou permissives contribuent à l'apparition de lacunes au plan des habiletés sociales qui, lorsque combinées, favorisent l'émergence et le maintien des comportements perturbateurs et/ou agressifs des enfants.

Suite à la manifestation de ces comportements, les enfants peuvent vivre du rejet. Le rejet par les pairs lors de la période préscolaire peut également renforcer les comportements agressifs chez les enfants qui ont une prédisposition à l'agressivité, probablement parce que l'expérience du rejet provoque et entraîne des attributions et des attentes hostiles par rapport aux situations sociales (Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, et al., 2003). L'affiliation avec des pairs agressifs peut aussi renforcer leurs comportements agressifs pendant la petite enfance (Poulin & Boivin, 2000). À noter que l'affiliation à de pairs déviants perdure à l'enfance ainsi qu'à l'adolescence. À court terme, l'adoption de comportements perturbateurs et/ou agressifs entraîne différents problèmes scolaires (Janosz, Fallu & Deniger, 2000). À long terme, le maintien de ces comportements augmente le risque de décrochage scolaire, de délinquance, d'abus de substance et de criminalité (O'Donnell et al., 1995).

La présentation de la chaîne développementale (figure 1) permet de voir où il est souhaitable d'intervenir afin de mettre un terme à une trajectoire menant à des

conduites de plus en plus problématiques. Puisqu'il est préférable d'agir avant la cristallisation des conduites agressives, il est fort indiqué de mettre en place un programme visant l'entraînement aux habiletés sociales en âge préscolaire.

Figure 1. *Trajectoire développementale des comportements perturbateurs et/ou agressifs.*



1.2 Synthèse des programmes d'entraînement aux habiletés sociales

Moult raisons suggèrent de débuter les interventions visant à améliorer les relations sociales à l'âge préscolaire. L'intervention précoce, contrairement à l'intervention à des âges plus tardifs, est très prometteuse compte tenu que les trajectoires développementales sont plus malléables au début de la vie (Shonkoff & Philips, 2000). Cette malléabilité se rapporte à la fois à l'enfant et à ses relations. Les enfants qui n'ont pas développé d'habiletés sociales peuvent devenir plus marginalisés à la maternelle et s'associer avec d'autres pairs marginalisés. Les modèles déviants sont ainsi renforcés et ces enfants sont plus à risque de développer des problèmes ultérieurs. Malgré le fait que les problèmes à l'adolescence semblent bien loin de la période préscolaire, l'implantation de programmes d'intervention précoce a démontré des effets positifs à long terme. C'est pourquoi la promotion des compétences sociales doit être la mission première de l'éducation à la petite enfance (Hendrick, 1990).

Selon les données empiriques, deux types de programmes visant à promouvoir le développement des habiletés socio-affectives des enfants d'âge préscolaire s'avèrent efficaces : les programmes universels et les programmes indiqués. Alors que les programmes universels ciblent le développement socio-affectif et les relations positives pour l'ensemble des enfants d'une classe, les programmes indiqués tentent de remédier au manque d'habiletés et de réduire les problèmes des enfants qui ont des retards socio-affectifs et/ou des perturbations comportementales. Bierman et Erath (2003) suggèrent que les programmes indiqués soient intégrés aux programmes universels et ce, dans le but de modifier la culture de la classe, rendant ainsi tous les enfants plus

réceptifs aux habiletés sociales naissantes et aux offres d'amitié des enfants en difficulté. De cette façon, ils contribuent à l'acceptation par les pairs de tous les enfants (Bierman & Erath, 2003). Les trois programmes présentés combinent ces deux manières de faire.

Les programmes ayant démontré le plus haut taux d'efficacité s'appuient sur la théorie cognitivo-béhaviorale (Landau & Moore, 1991). Ces programmes favorisent le développement des habiletés de coopération lors des jeux (attendre son tour, partager ses jouets, jouer à faire semblant et réagir positivement entre les pairs); de langage et de communication (converser avec les pairs, suggérer et élaborer des thèmes de jeux communs, poser des questions, répondre à des demandes de clarification et inviter les autres à jouer); de compréhension et de régulation affectives (identifier ses propres sentiments et ceux des autres, réguler son affect quand on est excité ou contrarié, inhiber son émotivité et faire face aux frustrations quotidiennes); de même que les habiletés de contrôle de l'agressivité et de résolutions de problèmes (inhiber l'agressivité réactive, gérer verbalement les conflits, produire des solutions de rechange aux problèmes sociaux et négocier avec les pairs). Ainsi, il est logique que les différents thèmes présents dans les programmes d'entraînement aux habiletés sociales des enfants d'âge préscolaire découlent de ces habiletés. Le contenu du programme *Promoting Alternative THinking Strategies* (PATHS) élaboré par Greenberg, Kusche et Mihalic (1988) est divisé en 131 leçons. Celles-ci sont organisées en trois unités principales qui abordent quatre thèmes distincts (l'autocontrôle; la compréhension émotionnelle; les relations interpersonnelles et la résolution de problèmes interpersonnels). En outre, le volet enfant du programme *Incredible Years*

Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum (Webster-Stratton, 2001) propose sept unités qui abordent plusieurs thèmes, tels que l'empathie, la résolution de problème, la gestion de la colère et les habiletés de communication. Puis, le contenu du volet enfant du programme *Fluppy* (Capuano, 1991) repose sur différents thèmes dont le contrôle de soi, la communication de ses émotions et la résolution de problèmes interpersonnels.

Les programmes préscolaires qui ont prouvé leur efficacité utilisent divers moyens de mise en relation, comme la présentation magistrale des consignes et des modèles pour illustrer les habiletés (avec des histoires servant de modèle, des marionnettes et des images); la pratique de ces habiletés (jeux de rôle et autres jeux); la rétroaction positive sur la performance ainsi que l'organisation stratégique de la classe pour soutenir la généralisation et le maintien des habiletés. Ainsi, afin de répondre adéquatement aux besoins particuliers des enfants impliqués et d'offrir des défis adaptés à l'âge de ces derniers, le programme *Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum*, le programme PATHS et le programme *Fluppy* possèdent un large éventail d'activités. Les sessions peuvent prendre la forme de discussions de groupe, de vidéo-vignettes, de jeux de rôle et/ou de projets d'arts.

En plus d'employer divers moyens de mise en relation, certains programmes ciblent des acteurs différents. Alors que le programme PATHS met l'accent uniquement sur l'enfant, le programme *Fluppy* et le programme *Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum* inclut trois volets distincts : le volet enfant, le volet parent et le volet professeur (éducateur). Il appert que la combinaison de cibles d'intervention maximise les impacts, la

durabilité et la généralisation des effets de l'intervention (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1983).

Finalement, de nombreuses études ont tenté d'évaluer les effets des divers programmes d'entraînement aux habiletés sociales. L'étude de Bierman, Coie, Dodge, Greenberg, Lochman et McMahon (1999) démontre que le programme PATHS favorise les capacités d'autocontrôle, la compréhension et la reconnaissance des émotions, la tolérance à la frustration et l'utilisation des stratégies de résolution de conflits optimales. Par contre, une étude de Domitrovich, Cortes et Greenberg (2006) réalisée auprès d'enfants de SSE faible n'a pas permis de démontrer que l'implantation du programme PATHS a produit les changements souhaités concernant les habiletés de résolution de conflits et le niveau de comportements agressifs.

Pour ce qui est du programme *Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum*, l'étude de Webster-Stratton, Reid et Stoolmiller (2006) montre que l'implantation de ce programme a favorisé le développement des habiletés de coopération, de concentration, de régulation émotionnelle de même que les habiletés sociales. Cependant, compte tenu que la grande majorité des études évaluant les effets du programme *Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum* se déroulent en laboratoire universitaire et que l'implantation du programme est étroitement supervisé par les auteurs du programme, plusieurs chercheurs soulèvent le manque de validité externe du programme (Taylor, Schmidt, Pepler, &Hodgins, 1998; Weisz, Donenburg, Han, & Weiss, 1995).

Puis, vers la fin des années 1980, un groupe de chercheurs ont procédé à l'expérimentation d'un programme de prévention auprès de jeunes présentant

un niveau élevé de problèmes de comportements (Tremblay, Pagani-Kurtz, Masse, Vitaro et Pihl, 1995). Des résultas positifs, notamment au niveau de la prévention des problèmes de comportement et de délinquance (Vitaro, Brendgen et Trembaly, 2001) et du décrochage scolaire (Vitaro, Brendgen et Trembaly, 1999), y sont notés. Ces résultats ont par la suite contribué à la création d'un nouveau programme de prévention des problèmes de comportement adapté à une clientèle préscolaire, le programme *Fluppy*. Une évaluation de l'implantation du programme Fluppy auprès de 36 classes de maternelle a démontré que le programme favorise une augmentation de la prosociabilité (Grignon & Laverdure, 1997).

1.3 Choix de l'intervention proposée

1.3.1 Justification du choix de l'intervention

On peut prévenir un problème en diminuant les facteurs de risque et en augmentant les facteurs de protection chez un individu à risque. C'est pourquoi le projet vise principalement le facteur de risque « déficit au plan des habiletés sociales », en favorisant l'augmentation des compétences sociales. De cette manière, l'intervention survient très tôt dans la trajectoire des problèmes extériorisés. Compte tenu que les comportements agressifs d'un enfant se cristallisent vers l'âge de huit ans, il se rélève primordial d'intervenir précocement (Eron, 1990; Tremblay, Pagani-Kurtz, Masse, Vitaro et Pihl, 1995). À la lumière de ces informations, une intervention préventive visant des enfants de quatre et cinq ans s'avère des plus pertinentes.

La recension des programmes d'intervention amène à privilégier une approche multimodale. C'est pourquoi le programme PATHS a été exclu du choix final. Il ne restait alors que deux programmes multimodales: *Incredible years* et *Fluppy*. Contrairement au programme *Incredible years*, le programme *Fluppy* est basé sur une étude réalisée auprès d'une clientèle québécoise. Il est également plus accessible. Ce programme a donc été sélectionné. Qui plus est, le programme *Fluppy* utilise les techniques cognitives-comportementales évaluées comme étant les plus efficaces dans les programmes d'entraînement aux habiletés sociales, telles le modelage et le coaching (instruction, pratique guidée, rétroaction).

Enfin, l'implantation du programme *Fluppy* s'inscrit très bien dans le nouveau programme éducatif de la Ministre Courchesne (Ministère de la famille et des aînés, 2007). En effet, la mise en place du programme Fluppy favorise l'atteinte de deux des six objectifs du programme éducatif, soient « favoriser l'égalité des chances » et « contribuer à la socialisation des enfants ». Considérant que le personnel du CPE où se déroule le projet souhaite remplir les nouveaux objectifs du programme éducatif du ministère, l'implantation du programme *Fluppy* fait l'unanimité. Par ailleurs, il s'avère plus difficile pour certaines éducatrices de travailler auprès d'enfants perturbateurs et /ou agressifs. Considérant que le programme Fluppy possède un volet éducatrice qui tend à soutenir et outiller celle-ci en regard des enfants plus dérangeants, sa mise en place est fort bien accueillie par l'ensemble du personnel éducatif. Enfin, il faut également noter que le programme Fluppy vise à diminuer la fréquence des comportements perturbateurs et/ou agressifs des enfants.

Évidemment, cela convient aux éducatrices qui mentionnent trouver la charge plus lourde avec les enfants présentant ces comportements.

2. Méthodologie

2.1 Description

2.1.1 Participants et recrutement

Le présent projet cible trois enfants. Au début du mois d'avril 2008, les éducatrices des groupes 3-4 ans ont été invitées à remplir, pour chaque enfant de leur groupe, le Profil Socio-Affectif (PSA, Dumas, Lafrenière, Capuano, & Durning, 1997). Le PSA est un instrument standardisé de 80 items qui permet d'évaluer les compétences sociales et les difficultés d'adaptation, comme les problèmes extériorisés, des enfants âgés entre 2 ½ et 6 ans. Suite à ce processus d'évaluation, la directrice de l'installation ainsi que les éducatrices des groupes 4-5 ans ont effectué une première répartition des enfants évalués dans les différents groupes et ce, de façon à ce que les groupes soient équilibrés en regard des enfants présentant des difficultés d'adaptation. Les éducatrices en charge des groupes 4-5 ans pour l'année 2008-2009 ont ensuite été interpellées afin de connaître leur degré de motivation à prendre part au projet. Le groupe d'enfants de l'éducatrice la plus motivée est devenu le groupe recevant les ateliers d'entraînement aux habiletés sociales et l'éducatrice s'est vue attribuer la responsabilité de coanimer ces ateliers. Par le fait même, cette éducatrice est devenue la participante du deuxième volet de l'intervention, le volet éducatrice. Pour ce qui est des trois enfants ciblés par l'intervention, les résultats de l'évaluation effectuée en avril 2008 ont permis de dépister l'enfant présentant le profil le plus problématique en regard des échelles globales Compétences sociales et Problèmes extériorisés du PSA. Cet enfant a été automatiquement intégré dans le groupe d'enfant recevant

l'intervention. Quant à la sélection des deux autres enfants ciblés, les deux enfants du groupe présentant les scores les plus élevés concernant les problèmes extériorisés au sein de ce groupe d'enfants. Bref, les participants sont ces trois enfants ciblés ainsi que leur éducatrice.

2.1.2 But et objectifs

Ce qui est visé à long terme par le projet est la prévention du rejet des enfants perturbateurs et/ou agressifs. Le premier objectif général de ce projet consiste à augmenter les habiletés sociales d'enfants d'âge préscolaire présentant des comportements agressifs et\ou perturbateurs. Pour ce faire, les objectifs spécifiques ciblés sont: Les enfants ciblés augmenteront leurs capacités à 1.1 communiquer leurs émotions; 1.2 prendre contact avec les autres de manière adéquate; 1.3 identifier ce que les autres ressentent; 1.4 proposer de l'aide à leurs camarades; 1.5 partager leurs jouets; 1.6 inviter leurs pairs à jouer avec eux; et 1.7 gérer leur colère. Deuxièmement, la mise en place du projet vise également à favoriser l'intégration des enfants ciblés au sein de leur groupe de pairs. L'objectif spécifique associé à ce deuxième objectif général est : 2.1 Les enfants ciblés seront plus souvent identifiés comme pair favori par les autres enfants du groupe.

2.1.3 Animateurs

L'animation des ateliers du volet enfant est prise en charge par l'étudiante responsable du projet et l'éducatrice du groupe d'enfants. Malgré le fait que l'étudiante n'ait jamais animé les ateliers du programme *Fluppy*, elle juge posséder les compétences requises puisque, durant l'année 2007-2008, elle a

implanté un programme similaire (le programme Brindami) dans le CPE. Par ailleurs, compte tenu qu'elle a effectué une année de stage dans ce CPE, elle connaît bien les enfants du groupe ainsi que l'éducatrice qui coanime avec elle. L'étudiante doit toutefois s'assurer que sa coanimatrice se sente confiante dans ses nouveaux rôles puisque celle-ci n'a jamais animé ce genre d'ateliers. Enfin, l'animation du volet éducatrice est également prise en charge par l'étudiante responsable du projet. Compte tenu qu'elle a déjà joué un rôle conseil auprès des éducatrices du CPE, cette tâche lui convient.

2.1.4 Programme et contenu

Le programme d'entraînement aux habiletés sociales comporte quinze ateliers qui visent l'ensemble des enfants de quatre à six ans. Voici les titres de ces ateliers : l'identification des émotions; la joie; la tristesse; la colère; la peur; prendre contact avec les autres; ce que l'autre ressent; proposer mon aide; proposer mon aide et savoir accepter un refus; partager un jouet ou du matériel; prendre soin du matériel et de l'environnement, et respecter les personnes qui m'entourent; inclure quelqu'un dans mon jeu; la coopération; que faire lorsque je suis fâché; et que faire lorsqu'on se moque de moi ou lorsqu'on me frappe. Bref, quatre thèmes sont véhiculés dans ces ateliers, soit l'apprentissage des habiletés sociales, le contrôle de soi, la communication des émotions et la résolution de problèmes interpersonnels.

Pour ce qui est du volet éducatrice, l'étudiante offre un soutien direct à l'éducatrice afin que celle-ci reçoive le soutien nécessaire pour intervenir auprès des trois enfants ciblés. Ce soutien se traduit par quatre rencontres, où l'éducatrice et l'étudiante discutent des besoins ponctuels des enfants ciblés

ainsi que des interventions à privilégier avec ceux-ci. Compte tenu des connaissances actuelles et de l'expérience clinique de l'étudiante, il est fort probable que les thèmes abordés dans ces rencontres soient les stratégies de gestion de classe visant la diminution des comportements inadéquats; la promotion des relations positives avec les enfants difficiles; la promotion des habiletés sociales grâce aux encouragements et aux renforcements positifs; les stratégies pour diminuer les comportements perturbateurs et agressifs; ainsi que la mise en place d'une approche collaborative avec les parents. De plus, il est possible qu'un plan d'intervention soit élaboré, s'il est jugé nécessaire. En résumé, ce deuxième volet vise à permettre une adaptation harmonieuse des enfants présentant des comportements perturbateurs et/ou agressifs au sein de son groupe mais également que le climat du groupe soit positif et que les règles de fonctionnement soient claires pour tous les enfants.

2.1.5 Contexte spatial

Les ateliers du programme d'entraînement aux habiletés sociales prennent place dans le local du groupe d'enfant sélectionné; habituellement à l'endroit où a lieu la causerie quotidienne. Les enfants y sont généralement assis en cercle sur un tapis. Il est possible que certaines stratégies d'apprentissage nécessitent un endroit plus optimal, comme la table pour les bricolages. De plus, dans la mesure où certaines activités exigent un plus grand espace, la salle commune s'avère un choix judicieux. Enfin, concernant le volet éducatrice, les rencontres s'effectuent dans le bureau de l'étudiante.

2.1.6 Contexte temporel et dosage de l'intervention

Les auteurs du programme recommandent d'implanter le volet enfant du programme *Fluppy* en raison d'un atelier aux deux semaines. Or, certaines classes de maternelle ont expérimenté l'animation hebdomadaire. Les enseignantes de ces classes ont dit préférer la formule accélérée à la formule bimensuelle. Elles ont également constaté que les enfants avaient davantage de facilité à effectuer des liens entre les différents ateliers (Comeau, 1999). En tenant compte de ces informations et de l'obligation de mettre en place un projet d'intervention s'étalant sur un maximum de trois mois, la formule hebdomadaire s'avère la plus ingénieuse. Ainsi, l'implantation du volet enfant débute à la deuxième semaine du mois de septembre 2008 et se termine à la troisième semaine du mois de décembre 2008. Chaque atelier dure entre 20 et 30 minutes.

Pour ce qui est du volet éducatrice, quatre rencontres de 45 minutes chacune sont prévues et ce, à un intervalle de deux semaines. Les rencontres sont prévues le 25 septembre 2008, le 23 octobre 2008, le 6 novembre 2008 et le 26 novembre 2008.

2.1.7 Stratégies de gestion des apprentissages

La gestion des apprentissages des enfants s'effectue par le biais de courtes histoires jouées par des marionnettes, de jeux de rôles, de la pratique guidée, du modelage, du bricolage et de la participation active. Compte tenu que les enfants d'âge préscolaire ont besoin de pratiquer concrètement un comportement avant de l'intégrer, le choix des stratégies de gestion des apprentissages s'avère astucieux. Une stratégie semi-directive est aussi mise

en place avec l'éducatrice. En effet, lors des rencontres hebdomadaires, les discussions, les périodes de questions, les mises en situation ainsi que l'utilisation de l'aide opportune demeurent les stratégies privilégiées.

2.1.8 Stratégies de gestion des comportements

La gestion des comportements se rapporte, dans un premier temps, au rappel du code de vie mis en place dans le CPE. Au besoin, il est probable que les animateurs fassent l'usage de certaines stratégies, telles que l'intervention par signe, la proximité, le toucher, l'appel direct, la restriction dans le temps et dans l'espace et en tout dernier lieu, le retrait. Concernant les stratégies de gestion des comportements privilégiées avec l'éducatrice, la première stratégie à employer est également le rappel du code et des procédures. Si cela n'est pas suffisant, l'étudiante peut utiliser l'humour, l'aide opportune, l'interprétation, la clarification, la reformulation, l'appel direct et la confrontation.

2.1.9 Code et procédure

Tout d'abord, le code privilégié lors des ateliers *Fluppy* est celui préconisé dans le CPE, soit le respect de soi, le respect des autres ainsi que le respect du matériel. Quelques exemples de procédures s'y rapportant : marcher dans la garderie, parler à voix basse, partager mes jouets, utiliser des mots « gentils » lorsque je parle avec mes copains et faire attention au matériel prêté. Au code et procédures du CPE s'ajoutent les quatre règles du programme *Fluppy*, c'est-à-dire 1- quand un ami me parle je le regarde avec mes yeux et je l'écoute avec mes oreilles, 2- je pose des questions, 3- je dis ce que je ressens, 4- je propose de bonnes idées. Le code mise en place avec l'éducatrice repose sur le

respect de soi et d'autrui. Les procédures qui y sont associés sont la ponctualité, l'ouverture aux suggestions de l'autre, l'écoute de l'autre lorsque celui-ci prend la parole ainsi que la formulation de commentaires respectueux.

2.1.10 Système des responsabilités

L'étudiante responsable du projet a comme responsabilité principale de mener le projet à terme. Pour ce faire, elle doit prendre connaissance des divers ateliers et leur apporter les modifications jugées nécessaires; planifier et organiser les ateliers (s'assurer d'avoir l'ensemble du matériel et des documents nécessaires au déroulement de chaque atelier) de même qu'informer sa coanimatrice (éducatrice) du déroulement des ateliers. Elle a également pour mandat de coanimer l'ensemble des quinze ateliers de manière dynamique; effectuer, après chaque atelier, un retour avec la coanimatrice; transmettre les documents de généralisation destinés aux parents; transmettre les documents de généralisation destinés à la coanimatrice; s'assurer que le contenu des activités de généralisation est compris par la coanimatrice; s'assurer que la coanimatrice possède le matériel nécessaire à la réalisation des activités de généralisation; motiver la coanimatrice à effectuer les activités de généralisation; ainsi que s'assurer que la coanimatrice effectue bel et bien les activités de généralisation avec les enfants. Par la suite, l'étudiante doit coordonner les rencontres hebdomadaires avec l'éducatrice. Les responsabilités qui en découlent sont d'écouter l'éducatrice; lui proposer des stratégies pertinentes; s'assurer que l'éducatrice se sente prête à les appliquer; revoir avec l'éducatrice les stratégies qui ont fonctionné et celles qui n'ont pas fonctionné; de même qu'élaborer un plan d'intervention, si le besoin se

présente. Enfin, l'étudiante responsable du projet doit coordonner l'évaluation de la mise en œuvre et l'évaluation des effets du projet.

Quant à elle, la coanimatrice a pour responsabilités de s'informer du déroulement des ateliers; coanimer les ateliers avec l'étudiante responsable du projet; faire un retour après chaque atelier; faire le pont entre l'étudiante et les parents du groupe; s'informer du déroulement des activités de généralisation; et animer les activités de généralisation. De plus, en tant que participante du volet éducatrice, elle doit arriver préparée aux rencontres, c'est-à-dire avoir du contenu à discuter avec l'étudiante. Elle a également comme responsabilité de participer à l'élaboration des stratégies à utiliser auprès des enfants cibles; appliquer celles-ci; évaluer leur efficacité; et revoir les stratégies moins efficaces avec l'étudiante. Enfin, l'éducatrice doit compléter les diverses évaluations que lui aura remis l'étudiante.

Pour ce qui est des enfants du groupe recevant le programme *Fluppy*, ceux-ci ont pour responsabilités d'être attentifs lors des ateliers; participer de manière active aux ateliers; prendre soin du matériel mis à leur disposition; et aider à ranger le matériel à la fin d'un atelier. Finalement, les parents du groupe ont pour responsabilités d'effectuer les activités de réinvestissement qui leur sont envoyés à la maison et remplir divers questionnaires.

2.1.11 Stratégies de transfert de la généralisation

La généralisation des acquis est assurée par divers moyens. Tout d'abord, à la suite de chaque atelier une feuille est transmise aux parents (grâce au cahier de communication de leur enfant) qui résume l'atelier présenté au cours de la journée et qui propose différents moyens de réinvestir le contenu

de l'atelier avec leur enfant (voir annexe A). Par ailleurs, le programme *Fluppy* propose diverses activités de généralisation. Ces activités reprennent les contenus abordés lors de l'atelier de la semaine. Cependant, en raison de problèmes organisationnels, seul le contenu des quinze ateliers fut reçu. De ce fait, les activités de généralisation ainsi que les communiqués aux parents sont réalisés par l'étudiante. La forme de ceux-ci s'inspire grandement d'un programme similaire, le programme Brindami, et leur contenu respecte celui abordé lors des activités. Ainsi, l'activité de bricolage de la semaine 1 qui consiste à demander aux enfants de dessiner un personnage triste, fâché, joyeux ou qui a peur est un rappel direct du contenu abordé dans l'atelier associé. Enfin, en dehors des quinze ateliers et des activités de généralisation, lorsque les enfants sont confrontés à des situations naturelles qui nécessitent d'utiliser les stratégies enseignées, l'éducatrice les aide à se rappeler ce que *Fluppy* leur a montré. Le rôle de « réinvestissement » des contenus enseignés dans les situations naturelles de la classe par l'éducatrice constitue un élément déterminant de la réelle intégration des concepts et des stratégies de résolution de conflits interpersonnels transmis aux enfants par *Fluppy*.

Dans le cas du volet éducatrice, les stratégies de généralisation sont plus informelles puisque les besoins de l'éducatrice ne sont pas connus. Cependant, à chaque rencontre l'étudiante et l'éducatrice peuvent élaborer un plan d'action pour la mise en pratique des interventions discutées auprès des enfants ciblés.

2.1.12 Système de reconnaissance

L'usage du renforcement positif des comportements appropriés se fait en tout temps, soit durant les ateliers mais également dans le vécu quotidien des enfants, sous forme de félicitations verbales en provenance de Fluppy, des animateurs et des éducateurs. De plus, dans certains cas, les animateurs utilisent des renforcements matériels pour favoriser la généralisation des acquis au quotidien. Par exemple, à la suite de l'atelier 6, les enfants reçoivent le médaillon « prendre contact » sur lesquels les animateurs ajoutent des autocollants lorsque les enfants entrent en contact de manière positive avec un camarade. Finalement, le système de reconnaissance pour le volet éducatrice repose sur les encouragements que l'étudiante donne à celle-ci lorsqu'elle applique les stratégies élaborées auprès des enfants cibles.

2.2 Méthodologie de l'évaluation de la mise en œuvre

2.2.1 Méthodologie de l'évaluation de la mise en œuvre volet enfant

Tout d'abord, la conformité de l'animation des quinze ateliers du programme d'entraînement aux habiletés sociales est évaluée par les animatrices. Après chaque atelier, les animatrices cochent chaque élément de contenu animé sur les grilles prévues à cet effet (voir annexe B). Des pourcentages sont ensuite calculés afin de connaître le pourcentage de contenu qui a bel et bien été présenté à chaque atelier ainsi que pour l'ensemble de ceux-ci. À noter que l'ensemble de ces grilles est conservé dans un premier cartable intitulé : « Implantation des ateliers». Par la suite, l'utilisation du manuel destiné aux animateurs du programme d'entraînement

aux habiletés sociales *Fluppy*, permet de s'assurer que le contenu présenté aux enfants est conforme à l'ensemble du contenu original. Les grilles mentionnées précédemment découlent du manuel d'utilisation.

En ce qui concerne le degré d'exposition des enfants ciblés, lors des quinze ateliers, une des deux animatrices note les présences sur la grille évaluant la conformité de l'animation des ateliers. En outre, afin de s'assurer du degré d'exposition des activités de généralisation et des « réinvestissements » dans le vécu naturel des enfants ciblés, l'éducatrice qui coanime les ateliers est également responsable d'un second cartable dans lequel elle doit inscrire les activités de généralisation réalisées à la suite de l'atelier. Elle doit également noter si les enfants ciblés sont présents lors de ces activités de généralisation. Ainsi, le pourcentage d'exposition de chaque enfant ciblé peut être calculé en regard des quinze ateliers et des activités de généralisation. Puis, à l'intérieur de ce deuxième cartable, l'éducatrice doit inscrire les divers rappels faits aux trois enfants ciblés concernant les enseignements de *Fluppy* dans le vécu naturel (voir annexe C). Pour ce faire, l'éducatrice responsable note le prénom de l'enfant ciblé, la date ainsi qu'un bref résumé du « réinvestissment » effectué. Enfin, pour ce qui est de l'évaluation du niveau d'application des activités de généralisation par les parents, un communiqué leur est envoyé au terme des ateliers des quinze ateliers (voir annexe D). Les parents doivent sélectionner l'énoncé, sur une possibilité de huit, qui représente le mieux leur niveau d'application des activités de généralisation à domicile. Les énoncés varient entre : « J'ai lu quelques uns des communiqués mais je n'ai jamais abordé le participant avec mon enfant. »

et « J'ai lu l'ensemble des communiqués, j'ai abordé le participant avec mon enfant et j'ai fait quelques unes des activités suggérées. ».

Quant à la participation des enfants ciblés, celle-ci est évaluée par les deux animatrices. Dans un premier temps, les animatrices qualifient la participation des enfants ciblés (sur une échelle de linkert de 1 à 5, où 5 représente une participation exemplaire et 1 une participation médiocre) et ce, pour chaque atelier. Ces fiches de participation sont insérées dans le premier cartable (voir annexe E). Dans un deuxième temps, l'éducatrice qui coanime les ateliers doit qualifier la participation de chaque enfant ciblé lors des activités de généralisation. Ces fiches de participation sont intégrées au deuxième cartable (voir annexe F). De plus, après chaque atelier et chaque activité de généralisation une note globale est octroyée, à l'ensemble des enfants du groupe, concernant leur participation à l'atelier ou à l'acitvité de généralisation (sur une échelle de 1 à 5, où 5 représente une participation exemplaire et 1 une participation médiocre).

2.2.2 Méthodologie de l'évaluation de la mise en œuvre volet éducatrice

Un troisième cartable est réservé à l'évaluation de la mise en œuvre du volet éducatrice. Un résumé de chaque rencontre est d'abord rédigé et inséré dans ce cartable. Ce résumé doit inclure les thèmes abordés et les interventions proposées lors de la rencontre. Une grille d'évaluation est complétée par l'étudiante et intégrée au cartable (voir annexe G). Les trois items de cette grille tendent à évaluer le degré de préparation, de participation et d'enthousiaste de l'éducatrice à l'égard de la rencontre (chaque item est noté sur une échelle de 1 à 5, où 5 représente le comportement exemplaire et 1 le

comportement médiocre). Par ailleurs, compte tenu que l'étudiante a pour tâche de s'assurer que l'éducatrice applique ces interventions, quelques questions lui sont posées au début de chaque rencontre à ce participant. Par exemple, l'étudiante peut lui demander: «As-tu utilisé le coin stop cette semaine? », « As-tu des difficultés à appliquer la stratégie que nous avions parlé la semaine derrière? ». Une fiche est réservée à cet effet dans le cartable (voir annexe G).

Par la suite, un court questionnaire d'appréciation, constitué de 11 questions, est remis à l'éducatrice à la fin de l'ensemble des rencontres. Neuf de ces items sont notés sur une échelle de 1 à 5, où 5 représente « fortement en accord » et 1 « fortement en désaccord ». Les deux autres questions sont des questions à court développement qui visent à connaître les éléments les plus appréciés de même que les différents aspects à améliorer lors des rencontres (voir annexe H). Bref, puisque les rencontres ont pour objectif de répondre à certains besoins ponctuels de l'éducatrice, leur contenu est encore inconnu. Ainsi, il s'avère plus approprié de faire l'usage d'une approche qualitative plutôt que quantitative pour évaluer la mise en œuvre de ce volet.

2.3 Évaluation des effets

2.3.1 Devis

Le devis de recherche dans le cadre de ce projet est un protocole à cas unique de type AB avec un niveau de base où chacun des trois enfants ciblés est évalué indépendamment des autres sur un même outil et ce, tout au long de l'intervention. Une évaluation pré et post- intervention est également planifiée.

Quatre instruments de mesure seront utilisés pour évaluer les effets de l'intervention. Ces instruments offrent la possibilité d'avoir deux sources différentes d'évaluation, soient l'éducatrice et le groupe de pairs.

2.3.2 Instruments d'évaluation et procédure

Le tableau 1 résume la méthode d'évaluation du projet. Chaque outil d'évaluation y est présenté de même que les objectifs associés, la cible d'évaluation et le répondant. À la suite du tableau 1, une description plus exhaustive de la procédure d'évaluation, ainsi que des instruments de mesure, est proposée.

Tableau 1. *Présentation de la méthode d'évaluation.*

	Outil	Objectif	Cible	Répondant
Mesures continues	Grille d'évaluation du comportement	Objectif Général :1 Objectifs spécifiques :1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6 et 1.7	Trois enfants ciblés	Éducatrice
Pré/Post	PSA	Objectif Général :1 Objectifs spécifiques :1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6 et 1.7	Trois enfants ciblés	Éducatrice
	Échelle de changements des comportements de l'enfant	Objectif Général :1 Objectifs spécifiques :1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6 et 1.7	Trois enfants ciblés	Éducatrice
	Évaluation par les pairs	Objectif Général :1 Objectifs spécifiques :1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6 et 1.7	Trois enfants ciblés	Pairs
	Évaluation Sociométrique	Objectif Général :2 Objectif spécifique :2.1	Trois enfants ciblés	Pairs

Dans un premier temps, un court sondage est envoyé aux parents afin de récolter quelques informations en regard de leur SSE. Le formulaire de consentement autorisant l'étudiante responsable du projet à procéder aux différentes évaluations planifiées est joint à ce sondage (voir annexe I).

Deuxièmement, l'éducatrice doit établir le niveau de base de chaque enfant ciblé à l'aide d'une grille d'observation-maison constitué de dix items (voir annexe J). L'évaluation du niveau de base s'étale sur deux semaines.

Pour ce faire, l'éducatrice compléte la grille à tous les mardis et jeudis et ce, du niveau de base jusqu'à la fin de l'intervention. Les items découlent de certains objectifs spécifiques de l'intervention. Voici quelques exemples d'items : « partage ses jouets »; « est capable de communiquer ses émotions »; et « reconnaît les sentiments de ses camarades ». Pour chaque item, l'éducatrice doit évaluer la fréquence d'apparition de chaque comportement depuis les dernières 48 heures. Les scores de cet outil varient selon une échelle à quatre points (de « ne se produit jamais » à « se produit presque toujours »). Enfin, puisque la grille d'évaluation du comportement a été élaborée dans le cadre du projet, il n'existe pas de qualités psychométriques associées.

À la fin du mois d'août, l'éducatrice administre le PSA une seconde fois aux trois enfants ciblés (la première administration a permis la sélection des participants). Il est également administré une troisième et dernière fois, à la fin du mois de décembre. La description du PSA ainsi que ses propriétés psychométriques sont disponibles dans la section 2.1.1 (participants et recrutement).

Par la suite, un questionnaire inspiré du Teacher Ratings of Child Behavior Change (Conduct Problems Prevention Research Group, CPPRG, 1999) est remis à l'éducatrice. Ce questionnaire évalue les changements perçus par l'éducatrice concernant les enfants ciblés au terme de l'intervention (voir annexe K). Il est constitué de 13 items qui se rapportent aux objectifs spécifiques du premier objectif général, comme par exemple : « Capable d'exprimer verbalement ses émotions ». Pour chaque item, l'éducatrice doit déterminer, en fonction d'une échelle à sept points (allant de « détérioration élevée » à « amélioration élevée »), le degré de changement de chaque

comportement chez l'enfant. La passation de cet instrument se déroule à la fin du mois de décembre. Compte tenu que cet instrument a été adapté dans le cadre de ce projet, il n'existe aucune propriété psychométrique le concernant. Par contre, la version originale possède de bonnes propriétés psychométriques. En effet, le Teacher Ratings of Child Behavior Change présente entre autre un alpha de Cronbach de 0,94 (CPPRG, 1999).

Enfin, une évaluation sociométrique est envisagée afin de déterminer le statut social des enfants ciblés au sein de leur groupe. Ce test sociométrique comprend deux volets : une évaluation faite par les pairs et de la sociométrie. Ce test se déroule en deux temps, soit à la fin du mois d'août (pré) et à la fin du mois de décembre (post). Lors d'entrevues individuelles avec l'étudiante responsable du projet, chaque enfant doit répondre à des questions en encerclant les visages des enfants qu'il croit correspondre à l'énoncé lu par celle-ci. Les scores sont attribués en comptant le nombre de nominations de l'enfant ciblé par item divisé par le nombre d'enfants ayant répondu moins un, afin d'exclure l'enfant ciblé. Le résultat de ce calcul donne un score de perception de chaque enfant par leur groupe de pairs à l'égard du comportement nommé. La validité de construit, la validité concomitante ainsi que la stabilité de l'instrument ont été démontrées par Vitaro, Tremblay, Gagnon, Picher et Royer (1988).

Concernant l'évaluation faite par les pairs, les enfants répondent à des questions, comme « encercle maintenant le visage de deux enfants qui disent le plus souvent des choses méchantes aux autres enfants » (voir annexe L). Ce volet de l'instrument sert ainsi à mesurer la perception que les autres enfants ont à l'égard de chaque enfant ciblé en fonction de sa façon de régler

des conflits et sa façon d'exprimer ses frustrations. Puis, en ce qui à trait au volet sociométrie du même instrument, les enfants choisissent les deux amis avec lesquels ils aiment le plus jouer (nominations positives) ainsi que les deux amis avec lesquels ils aiment le moins jouer (nominations négatives). Les nominations positives sont additionnées et divisées par deux afin d'obtenir un score moyen. Le nombre de nominations négatives est ensuite soustrait de ce score afin d'obtenir le score final de préférence sociale de l'enfant ciblé. Cette procédure a pour fonction d'évaluer si les enfants ciblés améliorent leur statut social au terme du projet.

3. Évaluation de la mise en œuvre

3.1 Conformité entre le prévu et le vécu

De nombreuses composantes du projet d'intervention ne présentent pas d'écart entre leur planification et leur implantation. Ainsi, il n'y a aucun écart entre le prévu et le vécu pour les composantes suivantes: « But et objectifs »; « Animateurs »; « Contexte spatial »; « Stratégies de gestion des apprentissages »; « Stratégies de gestion des comportements » (à noter que celles-ci devaient être efficientes puisque l'utilisation de la stratégie extrême, soit le retrait de l'enfant de l'atelier, n'a pas été employée); «Code et procédures »; «Système de responsabilités »; et « Système de reconnaissance ». Seules les composantes qui ont connu des modifications dans leur application sont présentées dans la prochaine section soient : «Caractéristiques des participants et recrutement »; «Programme et contenu »; «Contexte temporel et dosage de l'intervention »; et «Stratégie de transfert de la généralisation ».

3.1.1 Caractéristiques des participants et recrutement

Le projet implanté dans la présente étude cible trois enfants âgés entre quatre et cinq ans présentant des comportements agressifs et/ou perturbateurs. Le recrutement de ces trois enfants s'est effectué selon la procédure de sélection prévue, soit l'administration du PSA à l'ensemble des enfants des quatre groupes 3-4 ans du CPE au printemps 2008. Suite à l'administration du PSA, l'enfant présentant le profil de problèmes extériorisés le plus important fût automatiquement placé dans le groupe d'intervention. Il est important de noter

que même si cet enfant (Bobby) est reconnu par les éducatrices du CPE pour manifester des comportements perturbateurs et/ou agressifs, il ne fait toutefois pas parti du seuil clinique prévu par le PSA. Qui plus est, compte tenu qu'il était impossible de placer au sein du même groupe les trois enfants présentant les profils de problèmes extériorisés les plus importants, les deux autres enfants ciblés furent sélectionnés dans le groupe de ce premier enfant et ce, suite à la procédure de répartition régulière des enfants au sein des différents groupes 4- 5 ans. En effet, parmi les neuf autres enfants du groupe recevant le projet d'intervention, deux enfants ont été sélectionnés en fonction de leur profil de problèmes extériorisés qui était plus élevé que celui des autres enfants. Toutefois, malgré le fait que ces deux enfants s'avéraient plus perturbateurs que leurs confrères, ils n'atteignaient pas le seuil clinique de comportements perturbateurs et encore moins, de comportements agressifs. Ainsi, aucun des enfants sélectionnés ne possède les caractéristiques recherchées dans le cadre de ce projet d'intervention.

Ensuite, le tableau 2 réfère aux données obtenues suite à l'envoi d'un court sondage aux parents des enfants ciblés concernant leur SSE ainsi qu'à l'âge et au sexe de ces derniers. Certaines données récoltées grâce à ce sondage ne figurent pas dans ce tableau, soient que les trois enfants ciblés sont d'origine québécoise et qu'aucun d'entre eux ne reçoit des services professionnels ou ne prend une quelconque médication.

Tableau 2. *Données SSE des trois enfants ciblés.*

Enfant ciblé	Sexe	Âge (au début de l'intervention)	État Civil des parents	Niveau de scolarité (mère)	Niveau de scolarité (père)	Revenu Familial
Bobby	M	4 ans et 10 mois	Union de fait	Universitaire	Universitaire	+ de 50 000
Laurie	F	4 ans et 9 mois	Union de fait	Universitaire	Collégial	+ de 50 000
Victor	M	4 ans et 6 mois	Union de fait	Collégial	Universitaire	+ de 50 000

Enfin, l'éducatrice recevant le deuxième volet de l'intervention est une femme âgée dans la mi-trentaine qui travaille en CPE depuis une dizaine d'années. Elle est d'ailleurs l'éducatrice qui possède le plus d'ancienneté dans le CPE où a lieu l'intervention. De plus, elle a toujours travaillé auprès des enfants âgés entre quatre et cinq ans. Quant à sa formation, elle détient un diplôme d'études collégiales en éducation à la petite enfance ainsi que l'accréditation pour animer le programme Brindami.

3.1.2 Programme et contenu

Tel que planifié, l'ensemble des ateliers du programme Fluppy ont été animés. Toutefois, suite à des problèmes de santé chez l'étudiante en charge du projet, l'atelier 8 et l'atelier 9 ont été combinés. Comme les contenus de ces deux ateliers sont complémentaires, il a été possible de les présenter conjointement aux enfants lors d'un seul atelier. Concernant la conformité du contenu animé lors des quinze ateliers, les pourcentages du contenu animé varient entre 64% et 100% (x= 90% ; é-t.= 30%).

Pour ce qui est du contenu abordé lors des rencontres éducatrices-étudiantes, voici les différents thèmes de discussion et les stratégies d'intervention abordés à la première rencontre: l'importance d'instaurer une relation positive avec les enfants; de sévir les comportements inadéquats plutôt que le jeune lui-même; de souligner les forces de chaque enfant; d'implanter des limites claires dans le groupe; d'ignorer les comportements de recherche d'attention; de favoriser les gestes de réparation ainsi que d'établir des relations de confiance avec les parents. Pour ce qui est de la deuxième rencontre, certains thèmes ont été de nouveau abordés, soient l'importance d'instaurer des limites claires et l'établissement de relation de confiance avec les parents. Par ailleurs, de nouveaux thèmes et stratégies d'intervention ont été discutés : la dynamique d'opposition; la technique du deux choix; la résolution de conflits; la gestion des émotions de même que l'utilisation du trousseau d'émotions. Enfin, lors de la troisième rencontre, un amalgame des différents thèmes et stratégies d'intervention abordés lors des rencontres précédentes ont été traités.

3.1.3 Contexte temporel et dosage de l'intervention

Comme mentionné précédemment, deux ateliers ont été combinés. En effet, lors de la huitième semaine, les enfants n'ont pas reçu la visite de Fluppy. En ce qui a trait aux rencontres éducatrice-étudiante, suite à des raisons administratives, comme la difficulté à remplacer l'éducatrice, le nombre de rencontre est passé de quatre rencontres planifiés à trois rencontres animés. De plus, malgré le fait qu'une quarantaine de minutes était planifiée pour chaque rencontre, celles-ci ont duré en moyenne 27 minutes (é-t.= 8). La

diminution du temps des rencontres découle également de problèmes d'ordre organisationnel.

3.1.4 Stratégie de transfert de généralisation

Tel que prévu, des activités de généralisation ont été planifiées et remises à l'éducatrice qui avait pour responsabilité de les animer. Suite à diverses contraintes, dont une surcharge de tâches, l'animation de ces activités a accusé un certain retard. Alors que les auteurs du programme recommandent d'animer les activités de généralisation dans la semaine suivant la présentation des contenus de l'atelier, certaines d'entre elles ont été animées jusqu'à quatre semaines après la présentation des contenus associés. En résumé, sur les 26 activités prévues seulement 18 ont été animées (dont neuf ont été animées plus de deux semaines ou plus après l'atelier correspondant).

Par ailleurs, une certaine partie de la généralisation était octroyée aux parents. À la fin des quinze ateliers, le communiqué présenté à l'annexe D a été expédié aux parents des trois enfants ciblés. Deux de ces communiqués ont été complétés et retournés au CPE. Ces parents ont respectivement mentionné « avoir lu quelques uns des communiqués et avoir abordé le participant avec leur enfant » et « avoir lu l'ensemble des communiqués et avoir abordé le participant avec leur enfant ».

Enfin, les auteurs du programme recommandent d'effectuer des « réinvestissements » des contenus présentés lors des ateliers dans le vécu quotidien de l'enfant. Malgré le fait que l'éducatrice ait mentionné verbalement quelques exemples concrets de réinvestissements effectués auprès des trois enfants ciblés, peu de traces de ceux-ci se retrouvent dans la grille de cotation

prévue à cet effet. Il est ainsi difficile d'évaluer le nombre réel de réinvestissements réalisés.

3.1.5 Jugement global sur la conformité

Dans l'ensemble, le projet semble avoir été implanté tel que planifié. Il existe toutefois deux composantes qui présentent des écarts importants entre la planification et l'implantation du projet. Une de celles-ci, la composante « stratégies de transfert de la généralisation », a été très négligée puisqu'une grande partie des activités qui devaient être animées n'ont pas eu lieu. La deuxième composante qui possède d'importants écarts entre ce qui était prévu et ce qui est survenu demeure les caractéristiques des trois enfants ciblés. En effet, le projet avait pour cible des enfants présentant des comportements perturbateurs et/ou agressifs. Toutefois, aucun des trois enfants sélectionnés n'obtient un seuil clinique significatif au PSA pour la sous-échelle problèmes extériorisés.

3.2 Résultats obtenus relatifs aux composantes retenus

3.2.1 Degré d'exposition

Pour ce qui est du degré d'exposition, il était prévu que les trois enfants ciblés participent à l'ensemble des ateliers. Toutefois, il semble que seul Victor a pris part aux 14 ateliers animés. Quant à Bobby et Laurie, ils ont pris part à douze (Bobby) et treize (Laurie) ateliers. De plus, les trois enfants ciblés n'étaient pas tous présents lors de l'animation des activités de généralisation. Le tableau 3 présente le nombre d'ateliers et d'activités de généralisation

auxquels chaque enfant ciblé a pris part. En moyenne, ils ont participé à 15 activités de généralisation.

Tableau 3. *Degré d'exposition des enfants ciblés*

	Nombre d'ateliers sur 14	Nombres d'activités de généralisation sur 18
1. Bobby	12	16
2. Laurie	13	15
3. Victor	14	15

3.2.2 La qualité de la participation des participants

Le tableau 4 présente les moyennes ainsi que les écart-type obtenus à l'aide des grilles qualifiant la participation des enfants. Alors qu'un score de 1 représente une participation médiocre et qu'un score de 5 une participation exemplaire, il est possible de qualifier la participation des enfants ciblés (moyennes varient entre 3,33 et 4,15) de même que la participation globale du groupe de pairs (moyenne = 3,93) aux ateliers de bonnes. Pour ce qui est de la participation des enfants ciblés (moyennes varient entre 2,88 et 3,33) et celle du groupe de pairs (moyenne = 3,63) lors des activités de généralisation, celles-ci peuvent également être qualifiées de bonnes.

Tableau 4. *Qualité de la participation des enfants.*

	Qualité de la participation lors des ateliers		Qualité de la participation lors des activités de généralisation		Score global de participation
	Moyenne	É.-T.	Moyenne	E.-T.	
1. Bobby	3,33	0,76	2,88	0,68	3,07
2. Laurie	4,15	0,36	3,33	0,47	3,71
3. Victor	3,57	0,62	3,16	0,6	3,34
4. Groupe	3,93	0,49	3,63	0,25	3,79

Pour ce qui est de la qualité de la participation de l'éducatrice lors des rencontres éducatrice-étudiante, celle-ci est très bonne (moyenne = 4,67; é-t.= 0,41). Qui plus est, le niveau moyen d'enthousiaste de l'éducatrice pour les trois rencontres est exemplaire (moyenne = 5; é-t.= 0). À noter qu'un score de 1 sur ces échelles représente un comportement médiocre et qu'un score de 5 signifie un comportement exemplaire.

3.2.3 Niveau de satisfaction des participants

Dans le cadre de l'évaluation de la mise en œuvre du volet éducatrice, un court questionnaire d'appréciation a été complété par l'éducatrice afin de connaître son niveau de satisfaction à l'égard des rencontres. L'éducatrice semble avoir apprécié les rencontres puisqu'aux items « Je recommanderais ce type de rencontre aux autres éducatrices »; « L'étudiante a adopté des comportements d'écoute lors des rencontres »; et « Les stratégies proposées étaient pertinentes » elle a répondu être fortement en accord. De plus, l'éducatrice a mentionné être en désaccord avec les énoncés suivants: « Le

nombre de rencontres était trop élevé »; et « La durée des rencontres était trop élevée ». Grâce à ce questionnaire, un score moyen de satisfaction de 4,33 a été établi (où un score de 1 représente un niveau de satisfaction très faible et où un score de 5 représente un niveau de satisfaction très élevée). En somme, l'éducatrice semble avoir apprécié les rencontres et avoir trouvé le contenu de celles-ci assez pertinents pour les recommander à ses collègues. Elle a également mentionné qu'elle aurait apprécié davantage de rencontres de plus longue durée. Ainsi, lors d'éventuelles implantations, il serait judicieux de prévoir un plus grand nombre de rencontres avec l'éducatrice et d'augmenter la durée de celles-ci.

3.3 Implications à l'égard de l'évaluation des effets

À la lumière des informations énumérées dans les sections précédentes, il est possible que les difficultés vécues dans l'animation des différentes activités de généralisation aient entraîné des répercussions négatives sur les résultats du projet. En effet, comme il a été mentionné précédemment, seulement dix-huit activités de généralisation (sur une possibilité de vingt-six) ont été réalisées. Par ailleurs, sur les dix-huit activités animées seulement trois activités ont eu lieu au cours de la semaine suivant la présentation des contenus à généraliser. Cette difficulté à animer les activités de généralisation et à suivre l'horaire prévu représente une lacune importante. En effet, les activités de généralisation demeurent une partie intégrante du projet puisqu'elles sont primordiales à l'intégration de nouveaux contenus présentés lors des ateliers. Qui plus est, ces rappels doivent être contingents aux

nouveaux contenus et non, présentés deux, trois voir quatre, semaines plus tard.

En plus des difficultés vécues lors de l'animation des activités de généralisation, des faiblesses sont identifiées pour les deux autres stratégies de transfert de la généralisation. Effectivement, pour ce qui est des réinvestissements dans le quotidien, l'éducatrice n'a pris le temps de noter les exemples de réinvestissements que lors des deux premières semaines du projet. Malgré le fait que l'éducatrice nommait, lors des rencontres éducatrice-étudiante, des exemples de réinvestissements qu'elle avait effectué, il est impossible de connaître le nombre exact de réinvestissements réalisés. Concernant la troisième stratégie du transfert de la généralisation, soit les réinvestissements faits par les parents, les questionnaires s'y rapportant laissent croire qu'ils ont été minimaux.

En résumé, il est pertinent de se demander si, malgré une mauvaise utilisation des différentes stratégies de transfert de la généralisation planifiées, les enfants auront intégré les contenus présentés. Sans cette intégration, il est impossible d'espérer des changements au niveau des comportements sociaux, agressifs et/ou perturbateurs des trois enfants ciblés. De plus, puisqu'aucun des trois enfants ciblés ne correspond aux critères de sélection prévus, il est impossible d'évaluer l'impact de ce projet sur les enfants âgés entre quatre et cinq ans présentant des comportements agressifs et/ou perturbateurs. Cependant, étant donné qu'un des volets implantés représente un volet universel, il est pertinent de croire que les participants verront leurs compétences sociales accroître et leurs comportements agressifs et/ou perturbateurs diminuer. En effet, tout volet universel d'un programme s'adresse

à l'ensemble des enfants du groupe et vise à promouvoir l'apprentissage socio-affectif et les relations positives entre les pairs (Bierman & Erath, 2004). Ainsi, la mise en place du projet a pu favoriser le raffinement du répertoire de compétences sociales de nos trois enfants ciblés.

4. Évaluation des effets

4.1 Stratégie d'analyse

Dans un premier temps, en raison de la nature de notre devis de recherche, les différents scores obtenus sur la mesure continue, la Grille d'évaluation du comportement, sont présentés. À l'aide de figure illustrant ces scores, il est possible d'observer l'influence, ou non, du programme sur l'augmentation des habiletés sociales (1. objectif général) de nos trois enfants ciblés et ce, pour les sept objectifs spécifiques associés (1.1 à 1.7 objectifs spécifiques). Dans un deuxième temps, les résultats aux instruments pré et post- intervention qui répondent également à ces mêmes objectifs, soient le PSA et l'évaluation par les pairs, sont présentés. Pour ce faire, les données collectées lors de l'évaluation pré- intervention sont comparées à celles obtenues lors de l'évaluation post- intervention. Ensuite, les tendances découlant de l'Échelle de changements, qui évaluent les changements dans les comportements visés par les objectifs spécifiques 1.1 à 1.7, sont décrites. Enfin, afin d'observer l'influence du projet sur l'intégration des enfants ciblés au sein de leur groupe de pairs (2. Objectif général), les scores de préférence sociale de nos trois enfants ciblés du pré- test à ceux du post- test sont comparés.

4.2 Résultats

Premièrement, les figures 2 et 3 illustrent les tendances comportementales des trois enfants ciblés au niveau des deux échelles de la Grille d'évaluation du comportement, soient l'échelle de compétence sociale (constituée des items 1, 2, 3, 8, 9 et 10) et l'échelle de comportements

perturbateurs et/ ou agressifs (constituée des items 4, 5, 6 et 7). Pour ce faire, un score moyen par échelle a été calculé pour chaque temps de mesure. À noter que la période établissant le niveau de base des enfants se situe entre T3 et T7 (une ligne pointillée indique la fin de la période de niveau de base). Qui plus est, puisque les scores des items négatifs ont été inversés, l'augmentation des comportements est souhaitable.

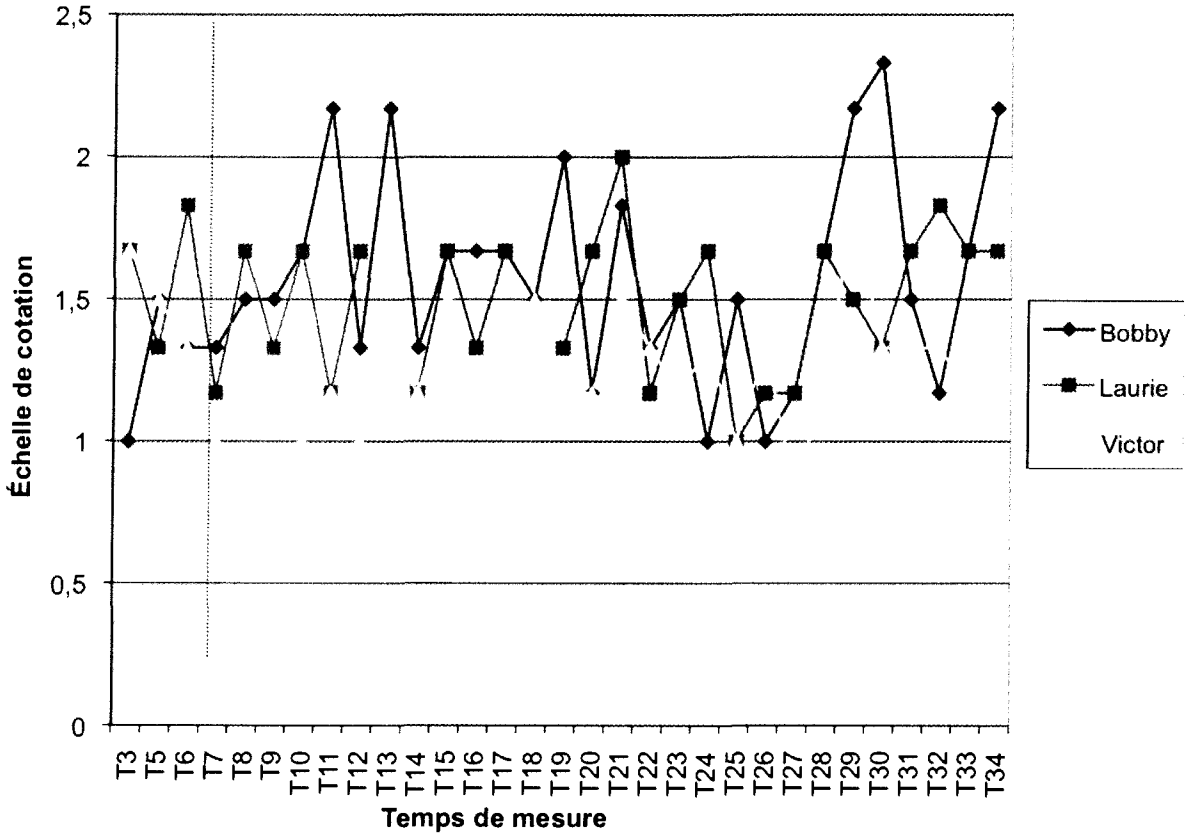


Figure 2. *Scores Moyens pour l'échelle compétence sociale pour les trois enfants ciblés à chaque temps de mesure.*

Comme l'illustre la figure 2, il s'avère difficile d'établir une tendance quelconque pour les comportements des enfants puisqu'ils fluctuent énormément. Cependant, les scores moyens de compétence sociale de Bobby observés lors de la période d'implantation sont plus élevés que ceux de la

période de niveau de base. Pour ce qui est de Laurie, malgré des fluctuations tout au long du projet, elle présente une certaine régularité. Enfin, Victor est l'enfant qui démontre, au cours de la période d'implantation, le portrait le plus négatif puisqu'il présente un nombre important de scores moyens inférieurs à ceux du niveau de base.

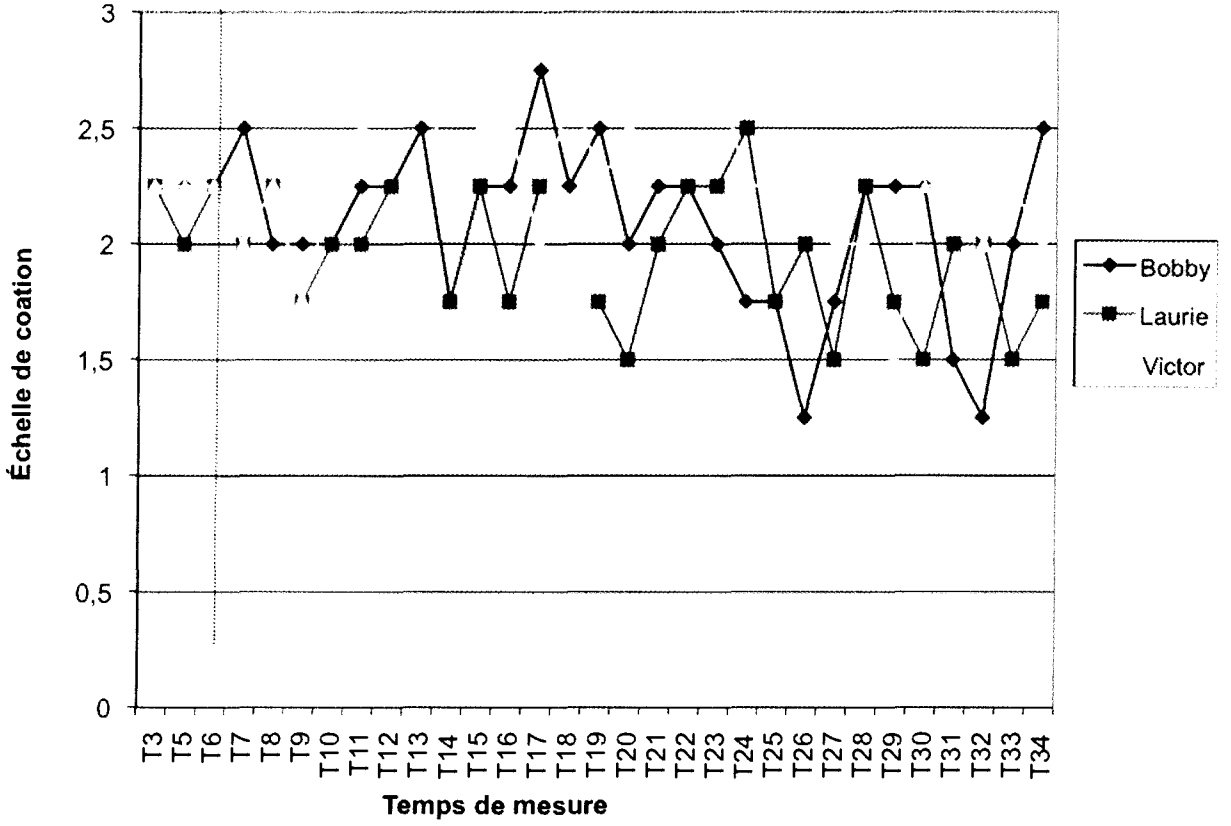


Figure 3. *Scores Moyens pour l'échelle comportements perturbateurs et/ou agressifs pour les trois enfants ciblés à chaque temps de mesure.*

Parallèlement à la figure 2, la figure 3 ne permet pas d'établir quelconque changement au sein des comportements perturbateurs et/ou agressifs des enfants ciblés. Toutefois, alors que les scores moyens de Victor observés lors de la période d'implantation sont en majorité supérieurs à ceux du niveau de base, l'inverse est vrai pour Laurie de même que pour Bobby.

Deuxièmement, les figures 4 à 5 illustrent les scores pré- et post-intervention des trois enfants ciblés aux huit échelles de base du PSA. À noter que le 10^{e} et le 90^{e} percentiles représentent les bornes de la zone normative. Ces normes ont été développées auprès d'une population québécoise d'âge et de sexe identiques.

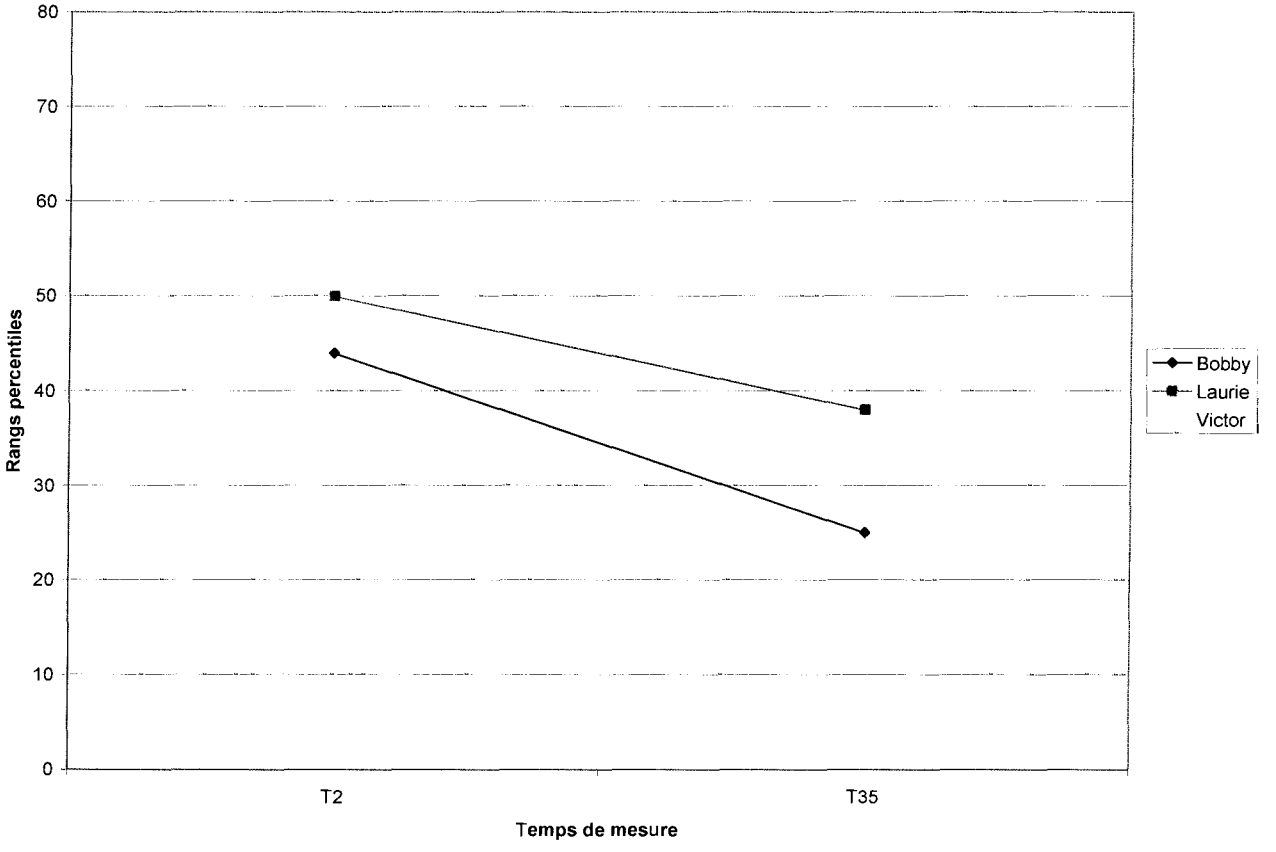


Figure 4. *Rangs percentiles sur l'échelle de base Déprimé-Joyeux au PSA.*

La figure 4 témoigne de la diminution des scores des trois enfants ciblés sur l'échelle de base Déprimé-Joyeux. Ainsi, selon l'éducatrice, les trois enfants ciblés démontrent davantage de comportements déprimés lors de l'évaluation post-intervention. Cependant, tous demeurent dans la zone normative.

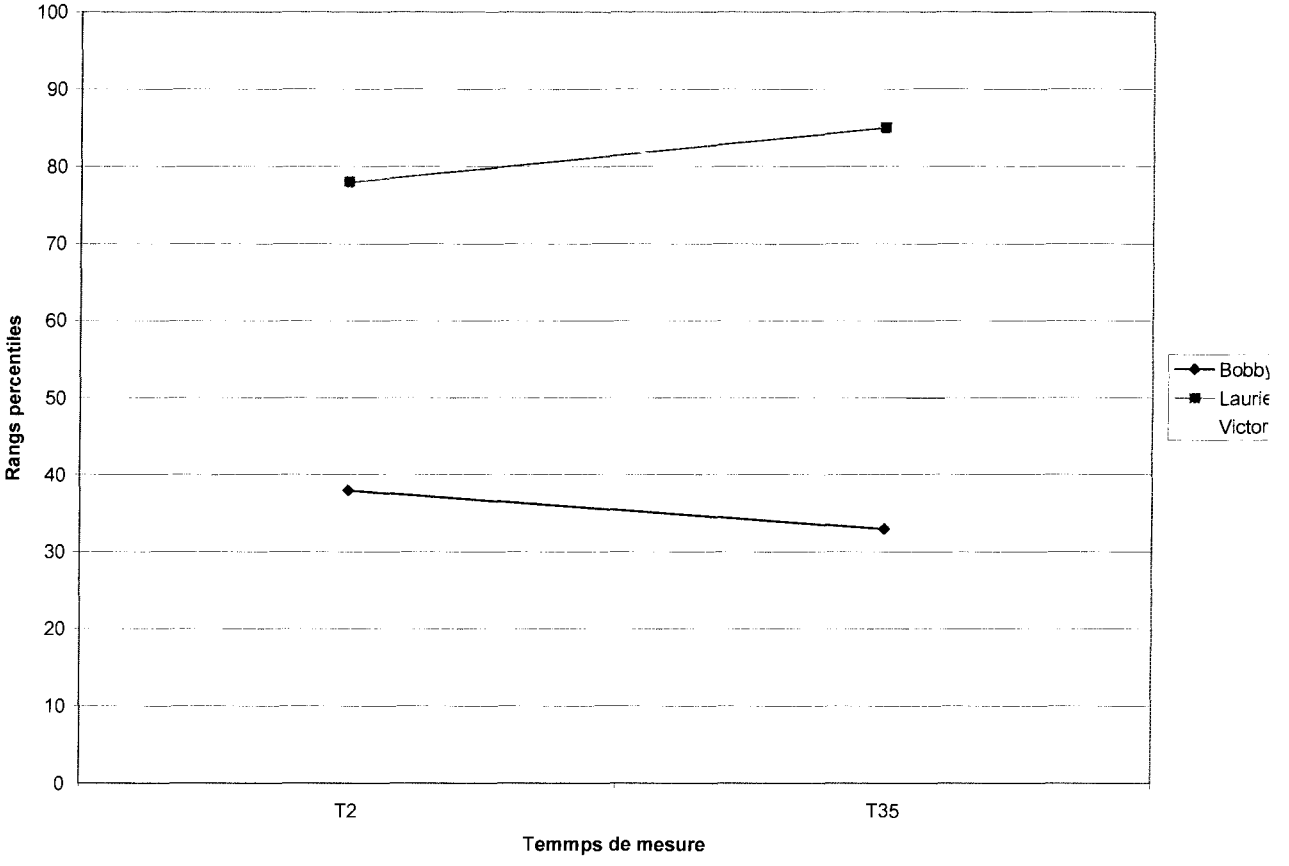


Figure 5. *Rangs percentiles sur l'échelle de base Anxieux-Confiant au PSA.*

La figure 5 démontre qu'alors que Bobby et Victor présentent une baisse sur l'échelle de base Anxieux-Confiant lors du post-test, Laurie présente une augmentation, soit qu'elle est plus confiante. Les changements, tant négatif que positif, dans les scores de Bobby et Laurie se maintiennent dans la zone normative. Par contre, la diminution du score de Victor au post-test engendre un retour dans la zone normative puisqu'au pré-test, il faisait parti de la zone d'adaptation supérieure (90^{e} percentile et plus).

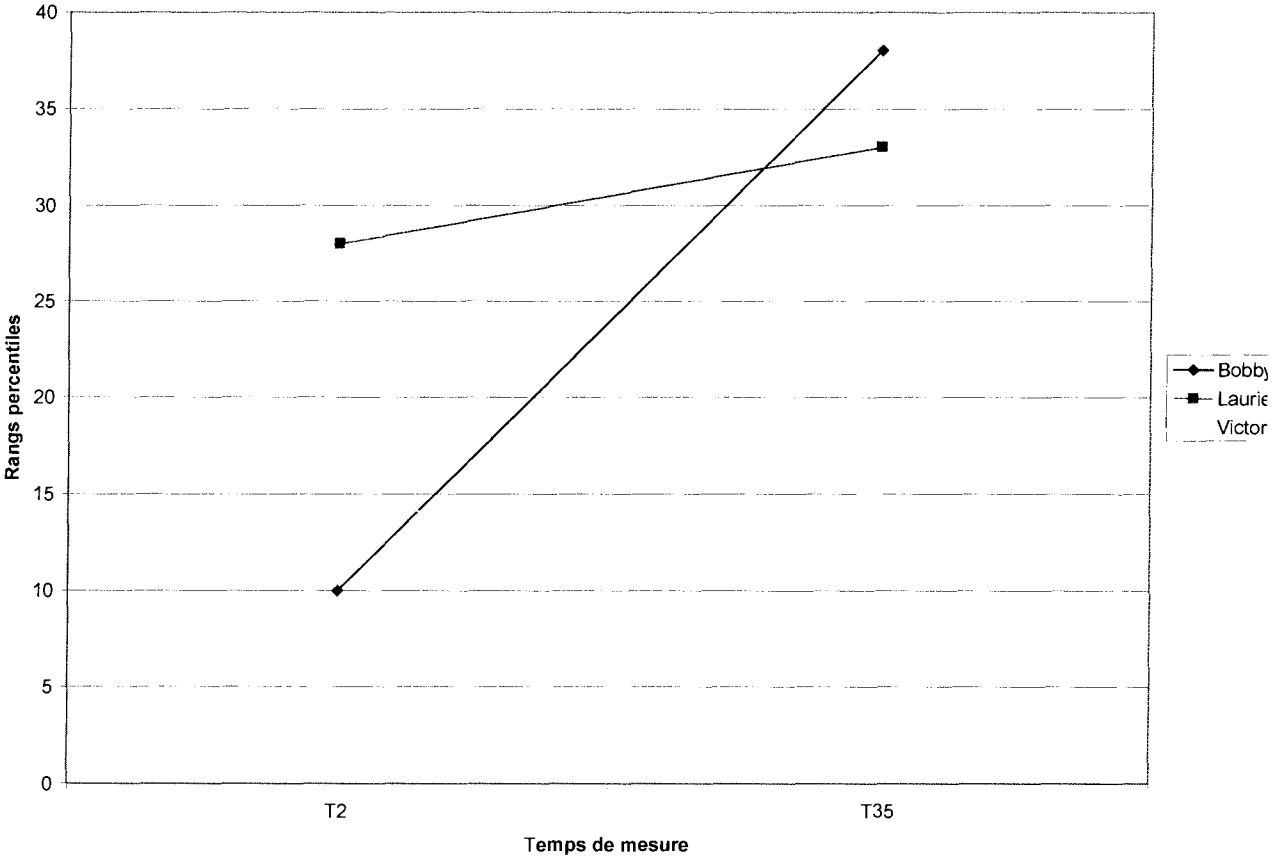


Figure 6. *Rangs percentiles sur l'échelle de base Irritable-Tolérant au PSA.*

La figure 6 indique des améliorations pour les trois enfants sur l'échelle de base Irritable-Tolérant. Bobby a d'ailleurs connu une amélioration importante, passant de la zone pathologique au centre de la zone normative. En outre, alors qu'il présentait le plus faible niveau de toléranec lors du pré-test, il surclasse ces deux camarades au post-test.

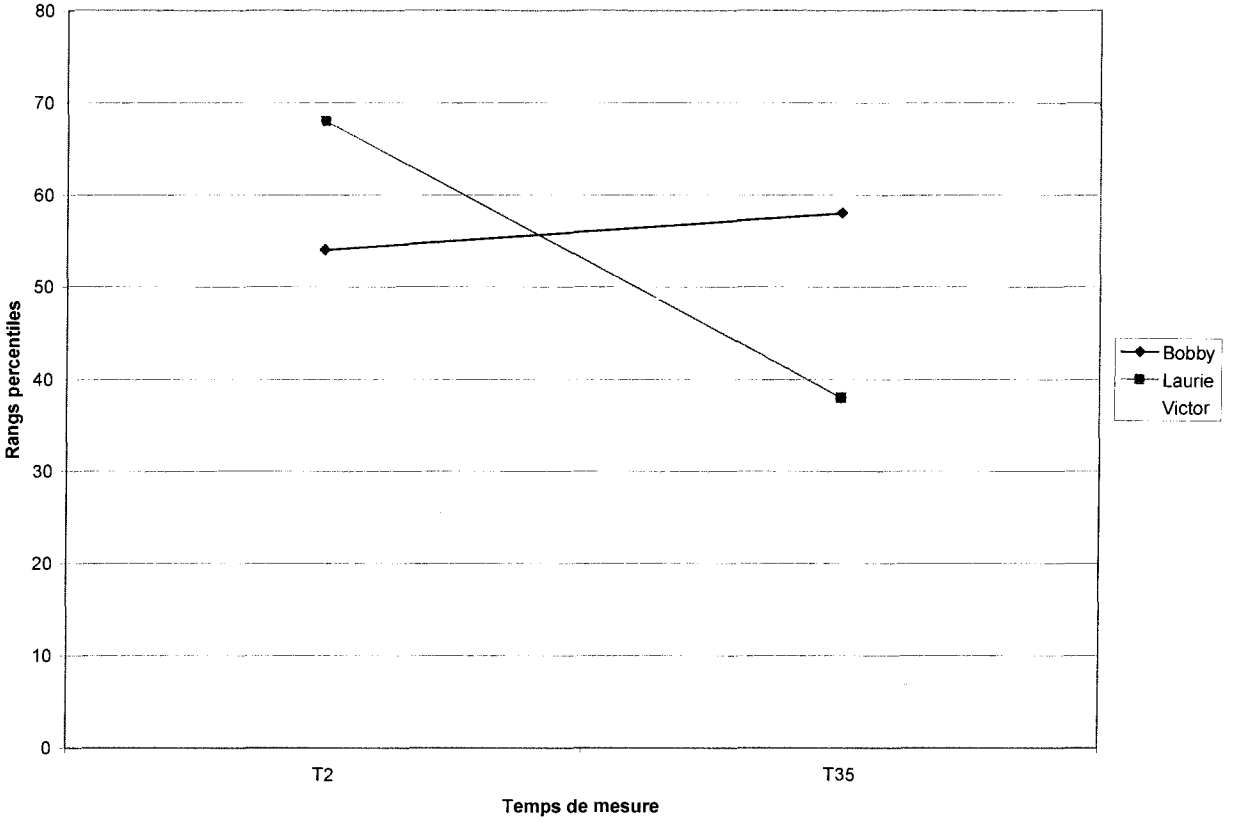


Figure 7. *Rangs percentiles sur l'échelle de base Isolé-Intégré au PSA.*

La figure 7 présente les écarts entre le pré- et le post-test sur l'échelle de base Isolé-Intégré et ce, pour les trois enfants ciblés. De faibles changements sont constatés dans les résultats de Bobby et Victor. Alors que Bobby s'intègre davantage, Victor semble s'isolé. Pour ce qui est de Laurie, son degré d'intégration dans son groupe de pairs connaît une diminution notable entre le pré- et le post-test. Malgré ces changements, tous demeurent dans la zone normative.

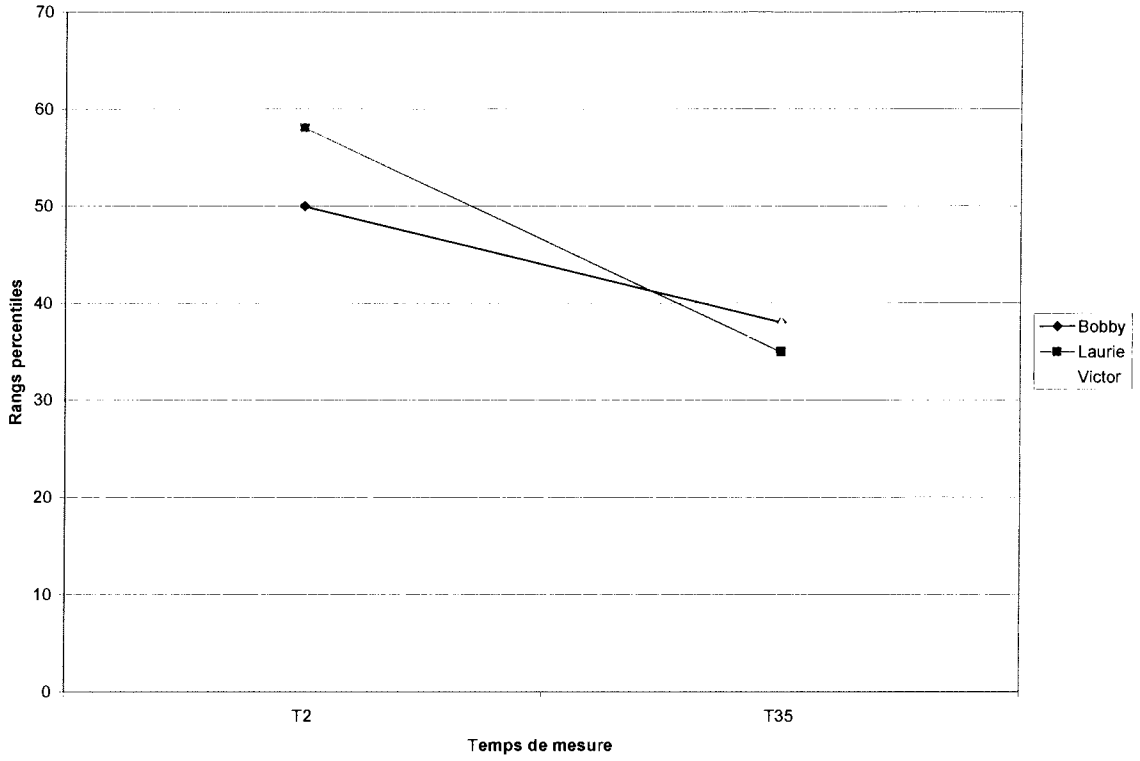


Figure 8. *Rangs percentiles sur l'échelle de base Agressif-Contrôlé au PSA.*

Sur l'échelle de base Agressif-Contrôlé représentée par la figure 8, seul Victor connaît une amélioration, soit qu'il démontre moins de comportements agressifs. Laurie, qui présentait le score le plus élevé au pré-test, obtient le résultat le plus faible au post-test. Bobby voit également son score sur cette échelle diminuer, mais de façon moins importante que Laurie. Enfin, alors que les scores pré-test des trois enfants ciblés présentaient des écarts importants, ceux du post-test sont fort similaires.

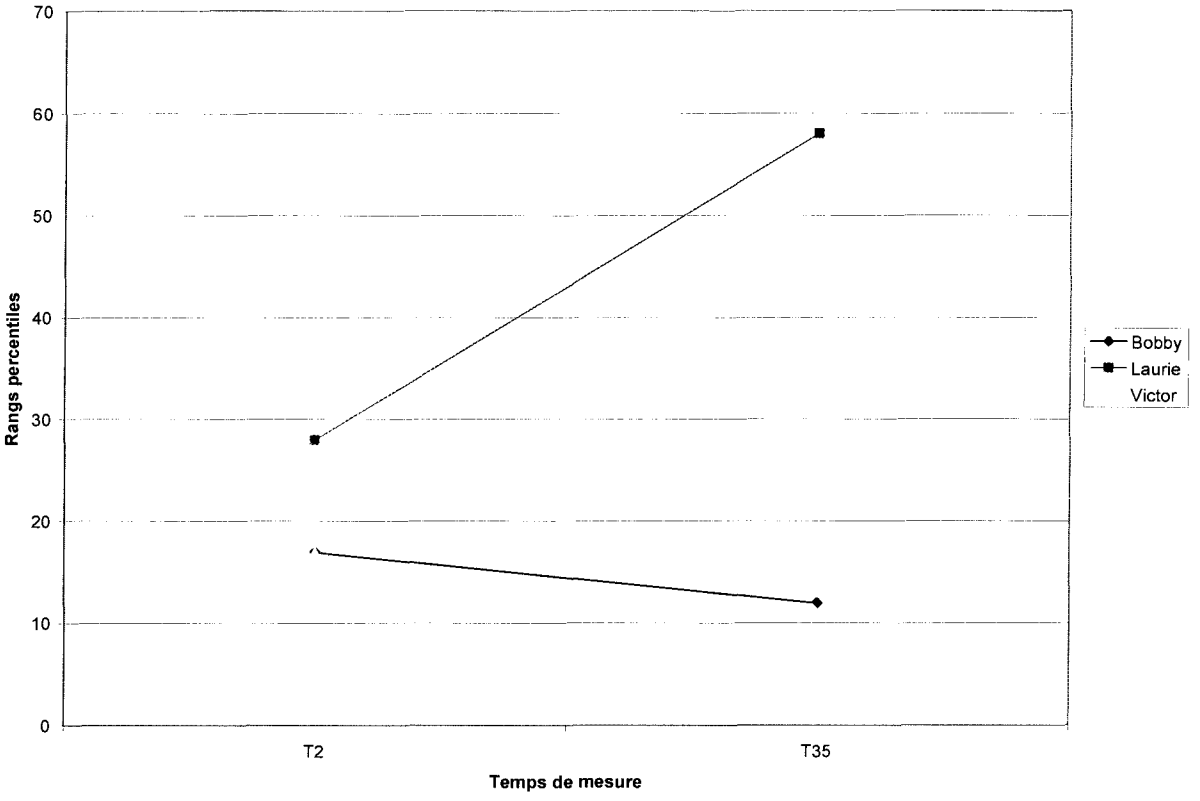


Figure 9. *Rangs percentiles sur l'échelle de base Égoïste-Prosocial au PSA.*

La figure 9 relève les scores pré- et post-test des trois enfants ciblés sur l'échelle de base Égoïste-Prosocial. Laurie démontre d'ailleurs un plus grand nombre de comportements prosociaux au post-test. Alors que Victor et Bobby ont obtenu des scores identiques au pré-test, le premier éprouve une petite augmentation lors du post-test et le second, une faible diminution, se rapprochant ainsi de la zone pathologique.

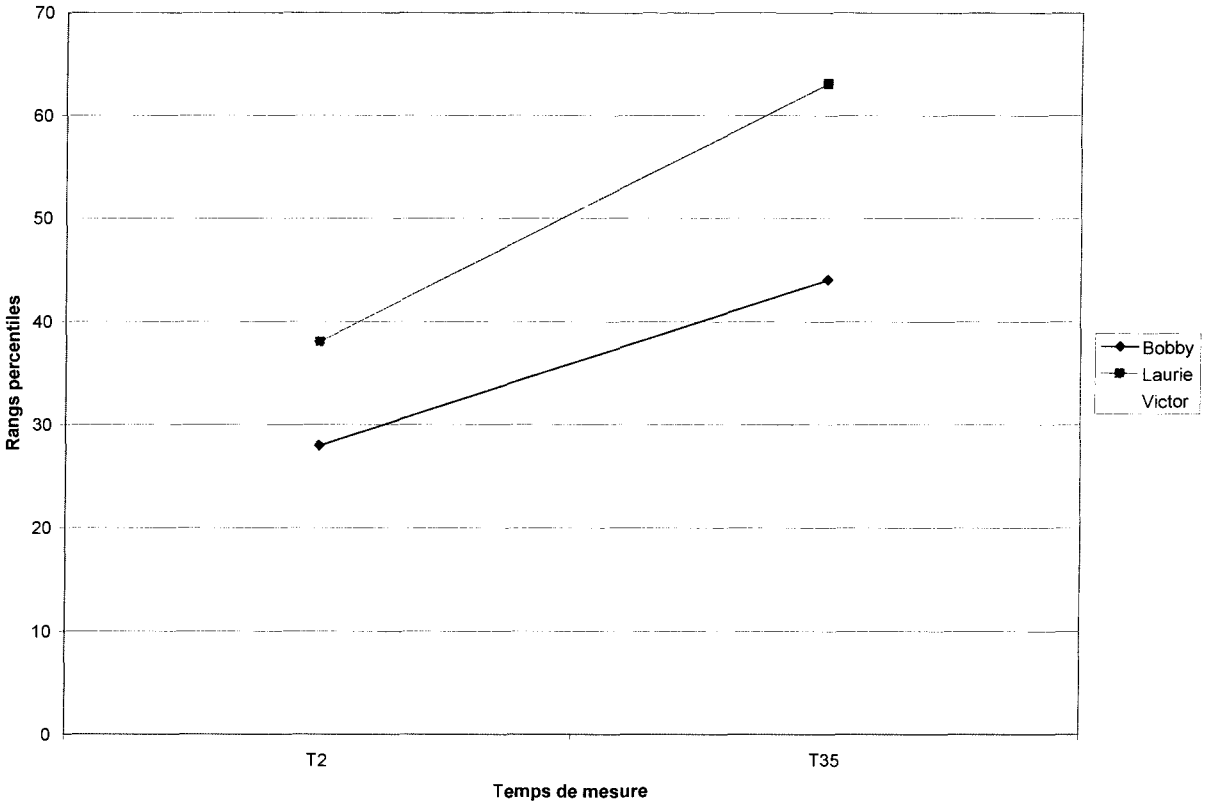


Figure 10. *Rangs percentiles sur l'échelle Résistant-Coopératif au PSA.*

Comme le démontre la figure 10, les trois enfants ciblés voient leur score sur l'échelle de base Résistant-Coopératif augmenter lors du post-test. Ainsi, ils coopèrent davantage avec leurs pairs. En outre, Laurie semble avoir fait le progrès le plus important.

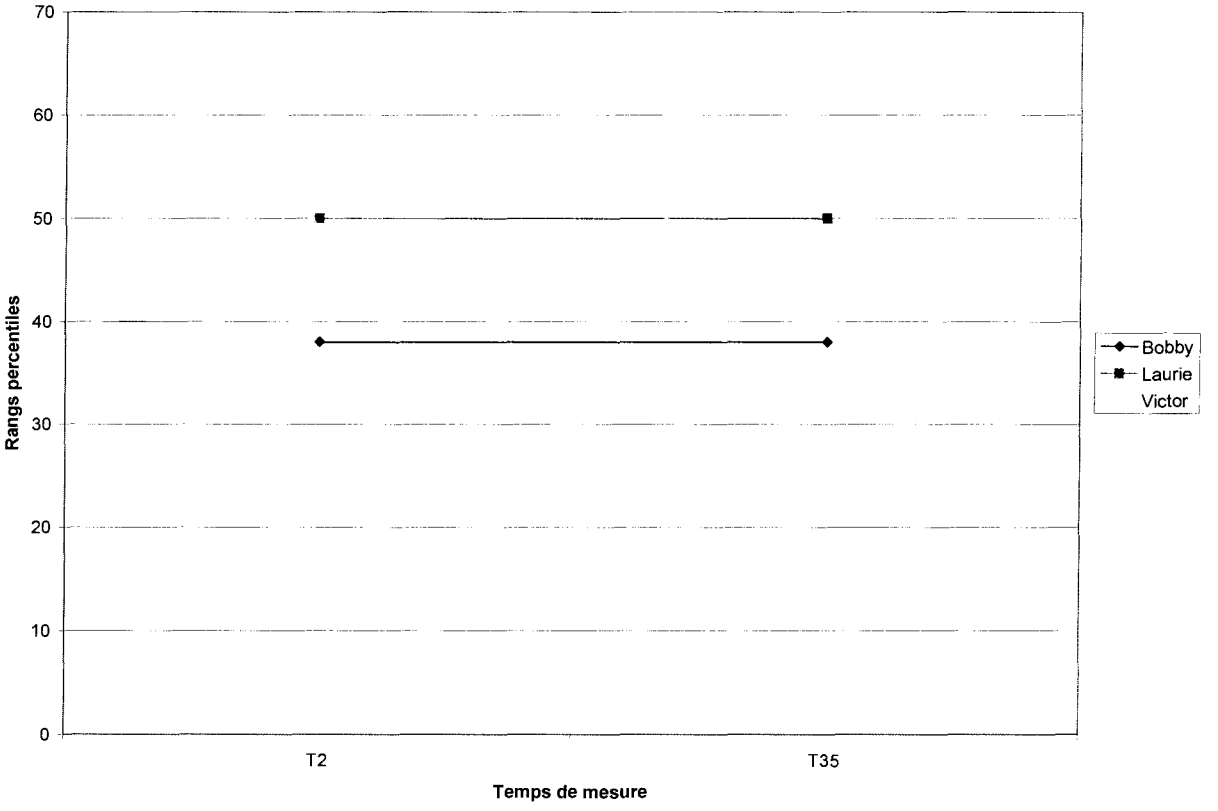


Figure 11. *Rangs percentiles sur l'échelle Dépendant-Autonome au PSA.*

La figure 11 représente les résultats obtenus pour les trois enfants ciblés sur l'échelle Dépendant-Autonome. Alors que les scores de Laurie et de Bobby se sont maintenus sur cette échelle, celui de Victor y a régressé. Malgré cela, tous se maintiennent dans la zone normative.

De manière générale, les trois enfants ciblés ont connu des hausses et des baisses sur les différentes échelles de base du PSA. Les scores de Bobby indiquent une meilleure adaptation en regard de la tolérance, de l'intégration et de la coopération. Par contre, Bobby semble plus déprimé, anxieux, agressif et égoïste. Concernant Laurie, elle démontre une meilleure adaptation en ce qui a trait à la tolérance, la prosocialité et la coopération. Cependant, Laurie est davantage déprimée, isolée et agressive. Quant à Victor, il semble plus

tolérant, contrôlé, prosocial et coopératif. À l'opposé, son adaptation s'est détériorée en regard de la déprime, l'anxiété, l'isolement et la dépendance.

Par la suite, la série de graphiques 12 à 15 représente les résultats pré- et post-test des trois enfants ciblés sur les quatre échelles globales du PSA. Tout comme les échelles de base, les scores des échelles globales se situant entre le 10^{e} et le 90^{e} percentile se situent dans la zone normative. Ces normes ont également été développées auprès d'une population québécoise d'âge et de sexe identiques aux enfants évalués.

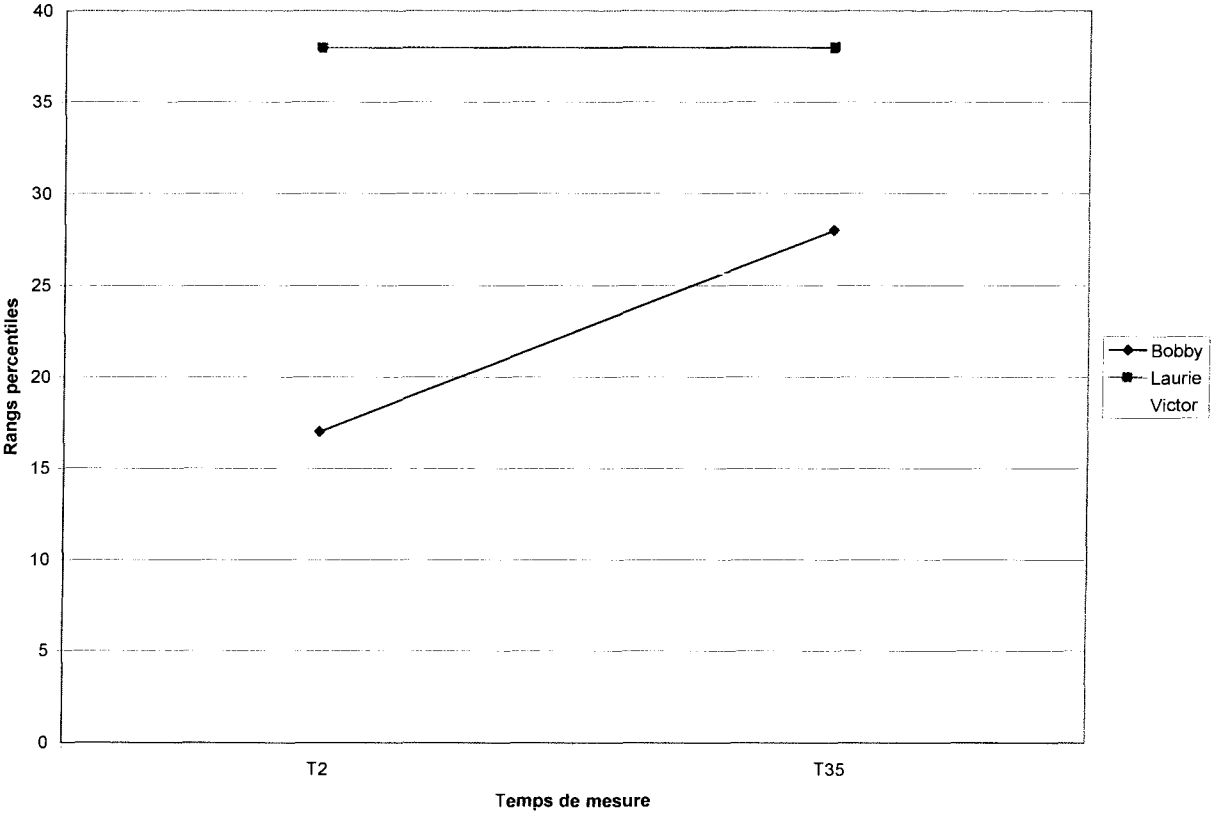


Figure 12. *Rangs percentiles sur l'échelle globale Compétences sociales.*

La figure 12 compare les résultats pré- et post-intervention des trois enfants ciblés sur l'échelle globale Compétences sociales. Les changements observés pour les enfants ciblés vont dans diverses directions. En effet, alors

que Bobby voit son score de compétence sociale faire un bond considérable, celui de Victor régresse légèrement et le score de Laurie demeure stable.

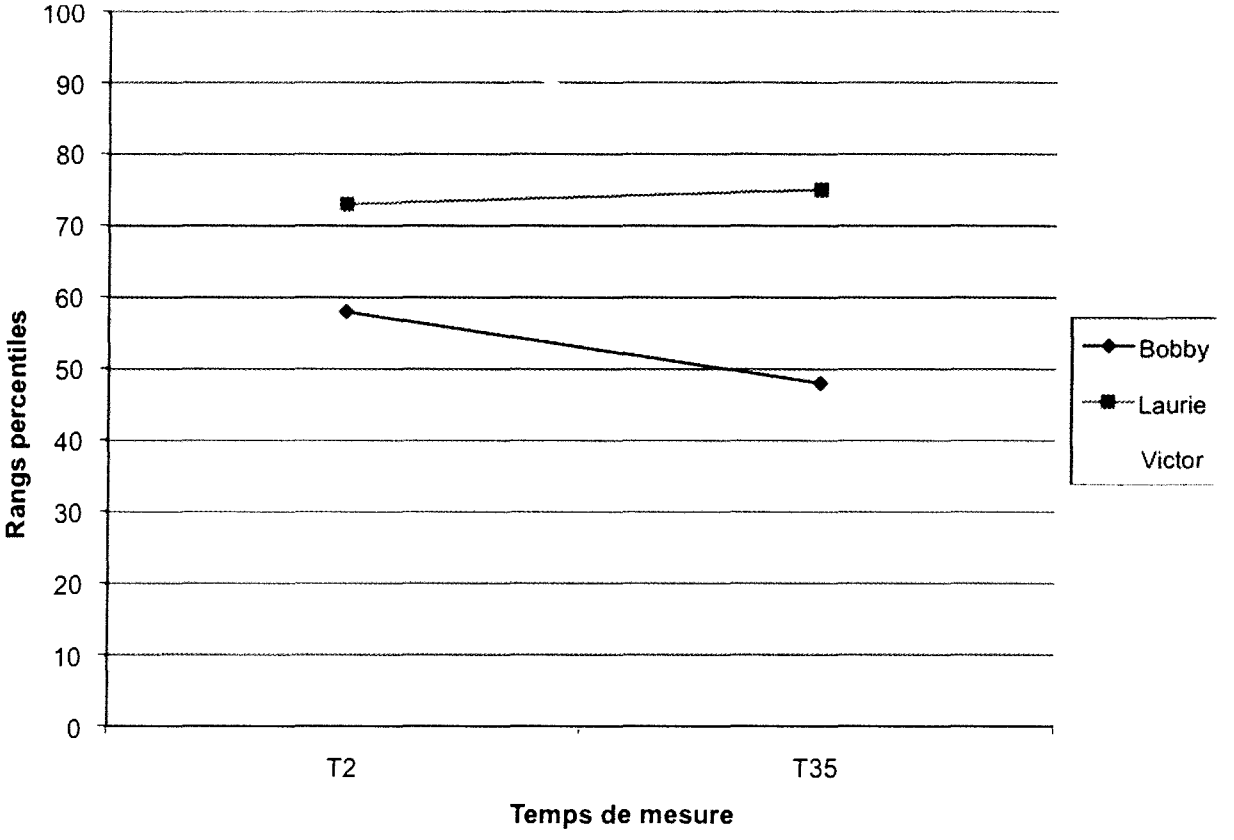


Figure 13. *Rangs percentiles sur l'échelle globale Problèmes intériorisés.*

La figure 13 présente les score pré- et post-intervention des trois enfants ciblés sur l'échelle globale Problèmes intériorisés. Mis à part Laurie qui connaît une légère augmentation, soit qu'elle démontre moins de comportements intériorisés, Bobby et Victor vivent une baisse sur cette échelle. Malgré ces changements, Bobby et Laurie demeurent dans la zone normative. Malheureusement, alors que Victor se situait dans la zone d'adaptation supérieure (90^{e} percentile et plus) au pré-test, la régression qu'il vit au post-test le ramène à la zone normative.

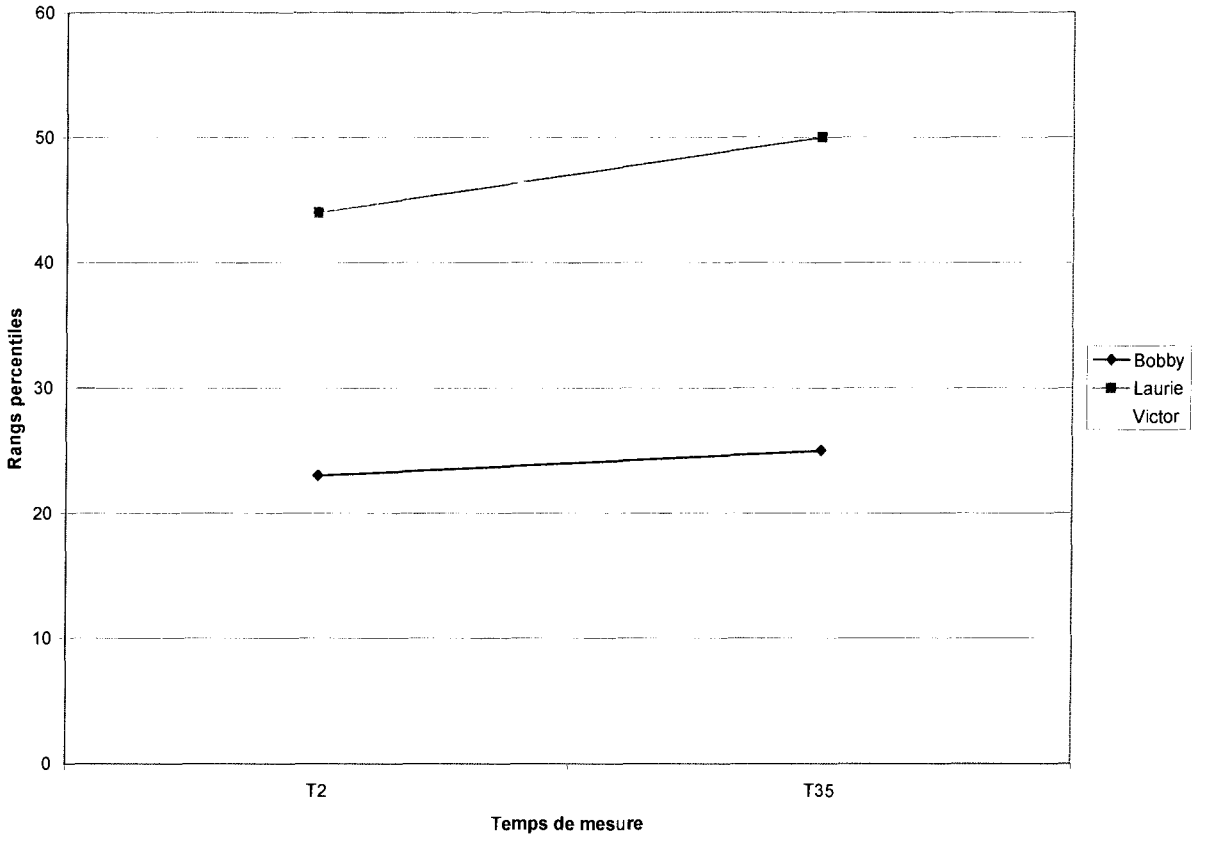


Figure 14. *Rangs percentiles sur l'échelle globale Problèmes extériorisés.*

La figure 14 démontre les scores pré- et post-intervention des trois enfants ciblés sur l'échelle globale Problèmes extériorisés. Les changements enregistrés pour les trois enfants ciblés sont faibles. Cependant, alors que Bobby et de Laurie présentent un peu moins de comportements extériorisés, Victor en démontre légèrement plus lors de l'évaluation post-test.

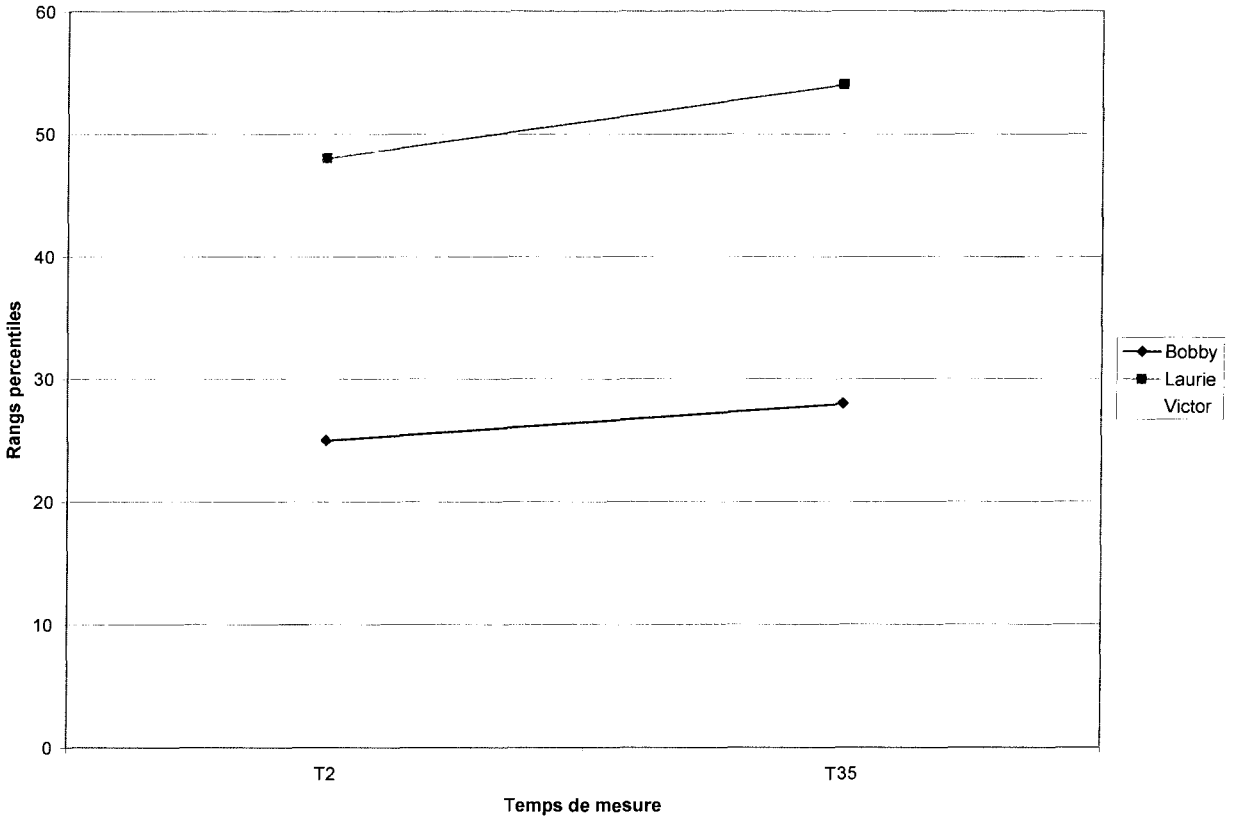


Figure 15. *Rangs percentiles sur l'échelle globale Adaptation générale.*

La figure 15 trace le portrait des scores pré- et post-intervention des trois enfants ciblés sur l'échelle globale Adaptation Générale. Ainsi, alors que Bobby et de Laurie connaissent une faible amélioration au niveau de leur adaptation générale, Victor présente un déclin relativement considérable. Cependant, Victor se maintient dans la zone normative.

En somme, parallèlement aux différents scores obtenus aux échelles de base du PSA par chacun des enfants ciblés, les scores aux échelles globales présentent des changements allant dans diverses directions : stabilité, augmentation et diminution. De manière individuelle, Bobby ne démontre qu'une seule détérioration, soit sur l'échelle globale de Problèmes intériorisés. Laurie, quant à elle, présente le meilleur portrait. Même si elle demeure stable sur l'échelle globale des Compétences sociales, elle obtient des scores plus

élevés sur les trois autres échelles globales. Enfin, Victor exhibe les résultats les plus négatifs. En fait, il obtient des scores plus faibles lors du post-test et ce, pour les quatre échelles globales

À la lumière de ces résultats, l'intervention ne semble pas avoir eu un effet général sur les scores des trois enfants ciblés sur les différentes échelles du PSA. De manière générale, les enfants ont connu de faibles augmentations sur certaines échelles de même que de légères diminutions sur d'autres. Malgré ces changements, ils demeurent tous dans la zone normative (T= 37 à T=63) à la suite du post-test.

Puis, la figure 16 représente les résultats découlant de l'Échelle de changement. Celle échelle traduit les perceptions de l'éducatrice quant aux changements survenus depuis la mise en place du projet. À noter que l'Échelle de changement fluctue entre -3 (détérioration élevée) et 3 (amélioration élevée). De plus, un score de 0 indique qu'il n'y a pas eu aucun changement, soit que le comportement demeure stable.

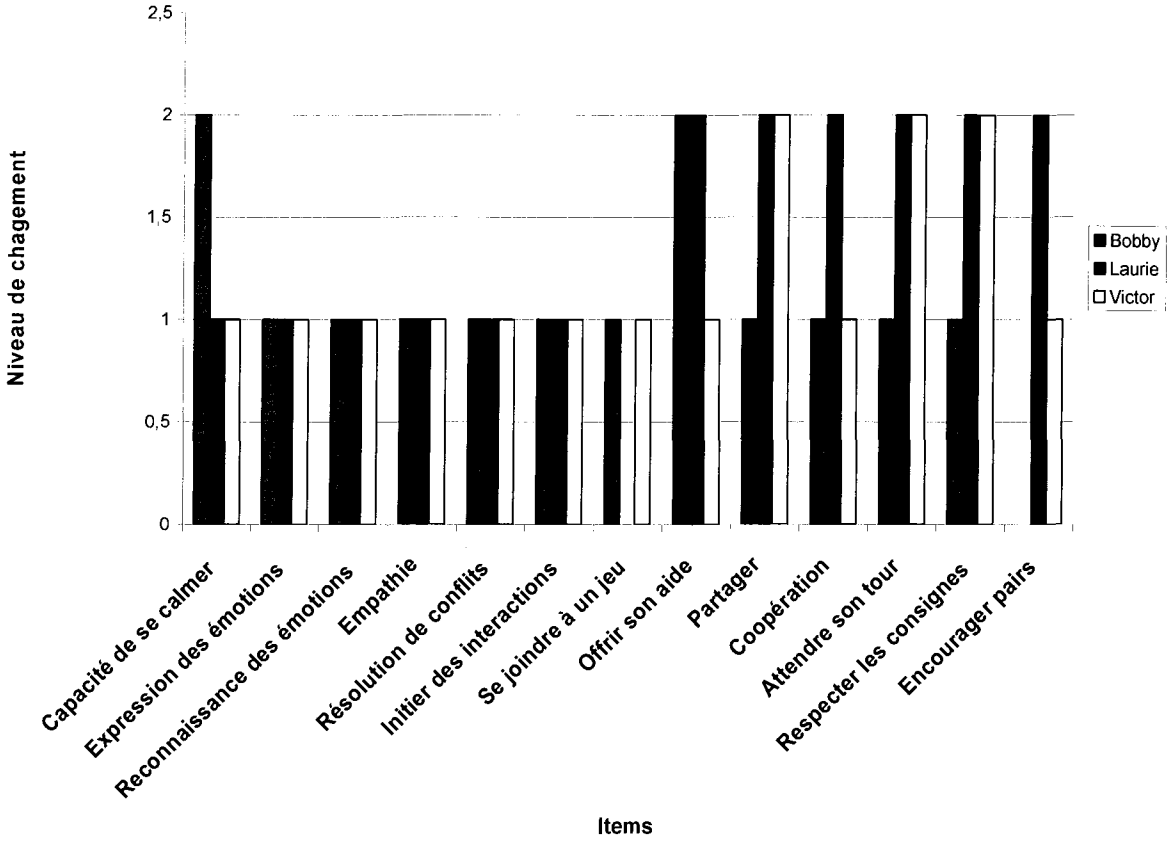


Figure 16. *Résultats à l'Échelle de changement.*

La figure 16 démontre, qu'en regard des perceptions de l'éducatrice, aucun comportement n'a connu de déterioation et ce, pour l'ensemble des enfants ciblés. Effectivement, 5% des comportements sont demeurés similaires; 67% des comportements se sont légèrement améliorés; et 28% des comportements ont connu une amélioration moyenne. Laurie est d'ailleurs l'enfant ciblé qui démontre le plus grand nombre d'améliorations moyennes.

Enfin, le tableau 5 présente les scores de perception quant aux huit items de l'évaluation par les pairs de même que les scores de préférence sociale. Les données ayant le signe « + » comme exposant représentent un changement favorable alors que celles présentant le signe « -» indiquent un changement défavorable. Par ailleurs, les items suivis d'un astérisque

désignent un comportement négatif. Une diminution est donc souhaitable. Ainsi, alors que Victor obtient plus de changements favorables que défavorables, la situation est inversée pour Bobby et Laurie. Pour ce qui est de l'évaluation sociométrique, le score de préférence sociale de Victor augmente. De plus, même si le score de Bobby demeure négatif, il a un léger changement favorable. Toutefois, concernant Laurie, il semble que son statut de préférence sociale, qui était positif lors du pré-test, soit devenu presqu'aussi négatif que celui de Bobby.

Tableau 5. *Scores de perception et scores de préférence sociale au pré- (T2)et post-test (T35).*

		Bobby		Laurie		Victor	
		T2	T35	T2	T35	T2	T35
Scores de perception							
	Partage	0	0	0	0	0,14	0,14
	Ne partage pas *	1	1	0,14	0^{+}	0,43	$0,14^{+}$
	Le plus de conflits *	1	$0,86^{+}$	0,14	$0,29^{-}$	0,57	$0,14^{+}$
	Le moins de conflits	0	0	0,29	0,29	0,29	$0,14^{-}$
	Dit des mots gentils	0,14	*0*	0,14	0	0,14	$0,29^{+}$
	Dit des mots méchants *	0,86	1^{-}	0,14	0,14	0,43	$0,14^{+}$
	Invite presque toujours à jouer	0	0	0,14	0,14	0,29	0,29
	N'invite presque jamais à jouer *	0,43	$0,86^{-}$	0,14	$0,43^{-}$	0,57	$0,43^{+}$
Scores de péférence sociale		-5	-4^{+}	1,5	-3	-0,5	$1,5^{+}$

5. Discussion

5.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs

Tout d'abord, il s'avère difficile de porter un jugement sur l'atteinte du premier objectif général, l'augmentation des habiletés sociales chez les enfants d'âge préscolaire présentant des comportements perturbateurs et/ou agressifs, puisqu'aucun des trois participants ciblés ne présente un profil de comportements perturbateurs et/ou agressifs selon l'instrument standardisé PSA. Il demeure tout de même pertinent de s'interroger sur l'influence de l'implantation du projet sur l'augmentation des habiletés sociales des enfants auprès de qui l'intervention a été réalisée. Malheureusement, les résultats obtenus sur les instruments évaluant ce premier objectif général ne permettent pas d'établir de relations puisque ceux-ci vont dans plusieurs directions. En effet, selon les scores moyens de l'échelle de compétence sociale de la Grille d'évaluation du comportement, aucune tendance comportementale ne ressort et ce, pour les trois enfants. Pour ce qui est des différents concepts évalués par le PSA qui traduisent cet objectif, soit la tolérance; le contrôle; la prosocialiaté; la coopération de même que l'ensemble des compétences sociales, le portrait semble plus positif. Effectivement, Bobby et Laurie démontrent des améliorations sur trois de ces cinq concepts et Victor semble avoir progresser sur quatre de ceux-ci. Le troisième instrument évaluant l'atteinte de ce premier objectif général, l'Échelle de changement, laisse sous-entendre que de légères améliorations découlent du projet. Toutefois, il importe de préciser que cet instrument n'est pas des plus objectifs puisqu'il questionnait l'éducatrice sur la présence de changements (positifs et/ou négatifs) suite à

l'implantation du projet. Il est logique de croire que l'éducatrice se soit sentie obligée, dans l'intérêt de l'étudiante avec qui elle avait développé une relation positive, de mentionner que des effets positifs découlaient de la mise en place du projet. Enfin, le dernier instrument évaluant l'atteinte du premier objectif général, soit l'évaluation par les pairs, présente des résultats mitigés. En somme, compte tenu que les résultats des différents instruments évaluant cet objectif abordent dans des sens différents, il demeure impossible de porter un jugement clair et précis sur l'atteinte de celui-ci.

Par la suite, l'atteinte du deuxième objectif général, favoriser l'intégration des enfants ciblés au sein de leur groupe de pairs, découle de l'évaluation sociométrique. Parallèlement aux résultats des autres instruments, la situation est différente pour les trois enfants. Cependant, il semble que le niveau d'intégration de Victor et de Bobby se soit amélioré.

Finalement, certaines données présentées dans la section Résultat n'ont pas été rapportées dans les deux paragraphes précédents puisqu'elles ne correspondaient pas à des objectifs planifiés du projet. Il n'en demeure pas moins que des changements considérables sont traduits par ces résultats. Dans les faits, selon les résultats découlant du PSA, les enfants ciblés présenteraient davantage de comportements intériorisés au terme de l'intervention. Par conséquent, il serait judicieux que de prochaines études portent sur l'impact que les programmes d'entraînement aux habiletés sociales, tel que Fluppy, peuvent avoir sur les problèmes intériorisés. Par ailleurs, malgré le fait que le projet cible les enfants présentant des comportements perturbateurs et/ou agressifs aucun objectif n'était associé à la réduction de ces comportements. Cependant, l'échelle globale Problèmes extériorisés du PSA a

permis d'évaluer cette dimension. Les résultats à cette échelle indiquent que deux enfants ont connu une augmentation de comportements perturbateurs et/ou agressifs. Cela ne signifie pas nécessairement que le projet a favorisé l'augmentation de ces comportements. Il se pourrait que puisque ce contenu était davantage abordé avec l'éducatrice, celle-ci ait porté plus d'attention à ces comportements qu'à l'origine.

5.2 Liens entre les résultats et les composantes de l'intervention

Comme il a été présenté précédemment, le projet n'a pas engendré les effets escomptés. Il est possible d'expliquer cet échec par l'absence de participants répondant aux critères de sélection. En effet, puisque le projet était orchestré pour s'adresser à des enfants présentant des comportements perturbateurs et/ ou agressifs de même que de faibles compétences sociales, il est possible que la mise en place du projet favorisait le développement d'habiletés déjà acquises par ces enfants. L'absence de participants répondant aux critères de sélection s'explique par la fait que malgré l'opinion des éducatrices à l'égard des enfants ciblés quant à la réelle présence de comportement perturbateurs et/ou agressifs, l'évaluation PSA ne les classaient pas dans la zone clinique (10^e percentile et moins). Malgré tout, ce projet a permis d'évaluer les conséquences de l'implantation d'un programme universel sur des jeunes qui ne représentaient pas un seuil clinique d'un problème de comportements. Les auteurs de ces programmes prennent plutôt pour acquis que tous les enfants, présentant des difficultés d'adaptation ou non, tirent profit d'un programme universel puisqu'ils améliorent leurs compétences déjà

acquises, ou du moins, les cristallisent. Malheureusement, certains résultats négatifs obtenus dans ce projet, et plus particulièrement ceux concernant l'apparition de comportements intériorisés, amènent certaines inquiétudes qui seraient fort pertinentes d'investiguer dans de futures études.

Par ailleurs, lors de précédentes implantations du programme Fluppy, certaines enseignantes ont déclaré avoir trouvé plus ardu d'implanter le programme auprès des enfants âgés de quatre ans. Elles auraient trouvé qu'ils n'étaient pas assez matures affectivement et intellectuellement pour recevoir l'enseignement de Fluppy (Comeau, 1999). Compte tenu que les participants de la présente implantation était âgé de quatre ans, il est juste de se demander si l'âge de ces derniers ne représente pas un obstacle aux changements.

Par la suite, l'omission de l 'une des composantes centrales de l'intervention, soit l'ensemble des stratégies de généralisation, peut expliquer les faibles résultats obtenus. Dans les faits, les auteurs de programmes destinés à l'entraînement aux habiletés sociales accordent une grande importance aux stratégies de généralisation puisqu'ils soutiennent que les enfants d'âge préscolaire ne transfèrent pas spontanément les habiletés, même les plus simples, apprises dans un contexte à un autre contexte presque identique (Ladd, Price & Hart, 1988). Bref, puisque la mise en place des trois stratégies de généralisation (les activités en classe; les réinvestissements dans le quotidien; et les rappels par les parents) n'a pas été des plus efficientes, il n'est pas absurde de supposer que ces manques aient eu d'importantes répercussions sur les résultats obtenus.

Finalement, le dosage recommandé pour l'implantation du programme Fluppy est d'un atelier à chaque deux semaines. Malheureusement, en raison

de contraintes universitaires, la présente mise en place du programme Fluppy a connu un dosage d'un atelier par semaine. Puisque les auteurs de ce programme soulèvent que le dosage initial laisse un délai plus long aux enfants pour intégrer des nouvelles habiletés avant la présentation de nouveaux contenus, il est possible que le dosage plus concentré du projet a nui à l'obtention de résultats positifs.

5.3 Avantages et limites de l'intervention et de son évaluation

Une première limite importante du projet concerne le devis quasi-expérimental employé, soit un protocole à cas unique de type AB (Posovac & Carey, 1992; Whitley, 2002). Même si ce type de protocole avait été retenu en raison du nombre restreint de participants accessibles ainsi que de la longue période de temps sur laquelle s'étalait l'animation du programme Fluppy, il n'en demeure pas moins qu'il est le type de protocole qui présente le plus de failles au plan statistique. Suite au choix de ce protocole, de nombreuses sources d'invalidité interne découlent puisqu'aucun contrôle supplémentaire n'a été effectué dans ce sens. Effectivement, puisque seul les trois participants ciblés ont fait l'objet des évaluations, il est impossible de départager l'influence de la maturation de ces enfants sur les résultats. Qui plus est, en raison de certaines contraintes propres au milieu, il n'a pas été possible de s'informer des changements familiaux survenus entre le début et la fin du projet qui auraient potentiellement pu influencer les résultats.

La deuxième limite du projet concerne la présence d'outils d'évaluation « maison » au sein du protocole d'évaluation. Malgré le fait que la majorité de

ces outils s'inspire d'instruments possédant de bonnes qualités psychométriques, la fidélité et la validité de ces outils « maison » ne peuvent être évaluées, donc reconnues. L'absence d'instruments standardisés peut s'expliquer par la difficulté à se procurer des outils évaluant les objectifs de ce projet. Certains facteurs, tels que la langue, l'accessibilité, les normes de passation et les coûts, n'ont d'ailleurs pas favorisé l'usage d'instruments standardisés dans le protocole d'évaluation.

Une troisième et dernière limite porte sur l'exclusion de l'intervention de l'un des principaux facteurs de risque à l'aggravation des comportements perturbateurs et/ou agressifs. Ce facteur de risque représente les pratiques parentales inadéquates (Tremblay, Gagnon, Vitaro, Leblanc, Larivée, Charlebois et al., 1991). Étant donné que les interventions auprès des parents ne sont pas des pratiques courantes dans le milieu des CPE, aucun volet parent habituellement mis en place dans les programmes d'entraînement aux habiletés sociales n'a pu être animé. Malgré tout, l'implantation d'une version plus adaptée à ce type de milieu aurait certainement favorisé l'atteinte d'un plus grand nombre de résultats positifs.

Malgré le fait que le projet présente plusieurs limites, certains points positifs doivent être considérés. Effectivement, la mise en place de ce projet a permis à l'ensemble d'un CPE et plus précisément à la direction d'être sensibilisés aux diverses enjeux propres au projet. Par ailleurs, grâce aux rencontres éducatrice-étudiante qui étaient l'essence même du volet éducatrice, une éducatrice a bénéficié d'un soutien individualisé afin de comprendre les besoins et les dynamiques personnelles des enfants de son groupe qui présentaient certaines difficultés. Ces lectures de leurs situations lui ont

d'ailleurs permis de créer des relations plus positives et significatives avec ces derniers.

Conclusion

Les années préscolaires sont essentielles au développement des habiletés sociales qui assureront l'adaptation générale optimale des enfants et plus particulièrement, des enfants à risque. Le programme d'entraînement aux habiletés sociales, Fluppy, semble être un programme tout indiqué pour favoriser le développement socio-affectif d'enfants présentant des problèmes extériorisés. Qui plus est, le volet universel Fluppy est décrit comme une intervention adaptée à l'ensemble des enfants d'un groupe-classe puisqu'elle améliorait et consolidait les habiletés sociales déjà présentes des enfants, à risque ou non (Comeau, 1999). Toutefois, les résultats propres à ce projet indiquent que les bienfaits sur les enfants ne présentant pas de problèmes d'ordre clinique ne sont pas aussi concluants. En effet, certains des résultats ont démontré une augmentation des problèmes intériorisés et extériorisés chez certains participants de l'intervention. Considérant que la présente intervention possède des lacunes au plan statistique (tel qu'aborder dans la discussion), un protocole de recherche plus rigoureux sera à envisager afin d'évaluer les conséquences de l'implantation d'un tel programme sur les enfants ne présentant pas de problèmes de comportement intériorisés et/ou extériorisés puisqu'en psychoédcation, comme dans la majorité des domaines scientifiques, il est mieux de rester passif plutôt que d'agir et faire du tort à la clientèle.

Enfin, à titre de future professionnelle, cette longue démarche à cristalliser mon opinion quant à l'importance d'utiliser des mesures fiables et valides lors de l'évaluation de mes interventions et d'en sensibiliser mon milieu de travail.

Références

August, G. J., Ralmuto, G. M., Hektner, J. M., & Bloomquist, M. I. (2001). An integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children: the Early Risers program. *Journal of consulting and clinical psychology*, 69, 614-626.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *ChildDevelopment today and tomorrow* (pp. 249-378). San Francisco : Jossey-Bass. Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M., Lochman, J. E. & McMahon, R. J. (1999). Initial impact of the fast track prevention trial or conduct problems : II. Classroom effects. *Journal of consulting and clinical psychology, 67*, 648-657.

Bierman, K. L. & Erath, S., A. (2003). Promoting social competence in early childhood: Prevention and early intervention programs. In K. McCartney, & D. Philips (Eds.). *Handbook of early child development*. Blackwell, London, UK.

Bierman, K. L. & Erath, S. A. (2004). Programmes de prevention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & Peters R. V. (Eds.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.* Montréal, QC.

Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of agressive-rejected, agressive (nonrejected), and rejected (nonagressive) boys. *Child Development, 64*, 139-151.

Capuano, F. (1991). Fluppy: Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire. www.centrepsed.qc.ca

Comeau, M. (1999). État de situation sur l'implantation du Programme Fluppy d'entraînement aux habiletés sociales dans la région de Québec et proposition de consolidation progressive du programme. Beauport : Direction de la santé publique de Québec.

Conduct Problem Prevention Research Group. (1999). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track Prevention trial with children with high risk for

adolescent conduct problems. *Journal of abnormal child psychology, 30*, 19-35.

Davison, C. D., Neale, J. M., & Kring, A. M. (2004). Abnormal psychology. New Jersey, NY: Wiley.

Dodge, K. A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. S. R., Asher, & J. D., Coie (Eds). *Peer rejection in childhood.* (pp. 119-155). New York, NY: Cambridge University.

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G.S., Fontaine, R. & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*, 374-393.

Domitrovich, C. E., Cortes, R., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *Journal of Primary Prevention, 28*, 67-91.

Dumas, J. E. (1999). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.* Paris : Deboeck.

Dumas, J., Lafrenière, P., Capuano, F., & Durning, P. (1997). Le profil socio-affectif. *Évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 ½ à 6 ans.* Paris : Éditions du Centre de Psychologue Appliquée.

Eron, L. D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the international society for research on aggression, 12*, 5-9.

Farver, J. A. (1996). Agressive behavior in preschoolers' social networks : Do birds of feather flock together? *Early Childhood Research Quarterly, 11*, 333-350.

Gagnon, C., Groleau, R., Charlebois,P., Larivée,S., & Tremblay, R. E. (1989). Habiletés à résoudre des problèmes interpersonnels chez les garçons agressifs et des garçons non-agressifs. *Science et comportement, 19*, 350-373.

Greenberg, M., Kushe, C. & Mihalic, S. F. (1988). *Blueprints for ViolencePrevention, Book Ten : Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS). Boulder, Colo: The Center for the Study and Prevention of Violence.

Grignon, R. & Laverdure, J. (1997). Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire. Implantation à Laval du programme Fluppy, année scolaire 1996-1997. Rapport d'évaluation. Direction de la santé publique, Régie régionale de la Santé et des Services sociaux de Laval, 13.

Guerra, N. G., Huesmann, L. R., Tolan, P. H., Van Acker, R., & Eron, L. D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of consulting and clinical psychology, 63*, 518-528.

Hendrick, J. (1990). *Total learning : Developmental curriculum for the young child.* Colombus, NY : Merrill Pub.

Hoff- Ginsberg, E. & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parentig. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp.161-188). Hillsdale,NJ : Lawrence Erlbaum.

Janosz, M., Fallu, J., & Deniger, M. (2000). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention. In Vitaro, F. et Gagnon, C. (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, tome II* (pp.115-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ladd, G. W., Herald, S. L., Slutzky, C. B., & Andrews, R. K. (2004). Peer group rejection. In L. A. Rapp-Paglicci, C. N. Dulmus, & J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of preventive interventions for children and adolescents* (pp.15-46). New Jersey : John Wiley & sons.

Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from playground behaviors. *Child Development, 59*, 986-992.

Landau, S., & Moore, L. A. (1991). Social skill deficits in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review, 20*, 235-251.

Laurendeau, M., Gagnon, C., Lapointe, Y., & Beauregard, F. (1989). Sensibilisation à la violence en milieu scolaire : évaluation d'un programme pilote. *Apprentissage et socialisation, 12*, 89-98.

Lochman, J E., & CPPRG. (1995). Screening of child behaviour problems for prevention programs at school entry. *Journal of consulting and clinical psychology, 63*, 549-559.

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessments and training with children: An empirically based handbook.* New York: Plenum Press.

Ministère de la famille et des aînés (2007). *Mise à jour du programme éducatif : Accueillir la petite enfance.* Montreal, QC : Bibliothèque et archives nationales du Québec.

Nagin, D., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boy's physical aggression, opposite,and hyperactivity on the path to physically violent and non-violent juvenile delinquency. *Child development, 70*, 1181-1196.

O'Donnell, J., Hawkins, J.D., & Abbott, R. D. (1995). Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys. *Journal of consulting and clinical psychology, 63*, 529-537.

Paquette, D., & Malo, C. (1998). Vers une conceptualisation commune de la violence. *Revue professionnelle du conseil multidisciplinaire, 4*, 3-6.

Poulin, F. & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boy's friendship. *Developmental Psychology, 36*, 233-240.

Posovac, E. V. & Carey, R. G. (1992). *Program evaluation: Methods and case studies.* Englewood Cliffs, NJ: Practice-Hall.

Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., et al. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*, 451-470.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Social withdrawal, inhibition, and sydness in childhood : Conceptual and definitional issues. In K. H. Rubin, & J. B. Asendorph (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and sydness in childhood* (pp. 3-17). Hillslade, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Shonkoff, J. P. & Philips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods : The science of early childhood development.* Washington, DC : National Academy Press.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior : Contributions of

child characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.

Sims, M., Hutchins, T., & Taylor, M. (1997). Conflict as social interaction : Building relationship skills in child care settings. *Child and Youth Care, 26*,247-260.

Snyder, H. (2001). Epidemiology o official offending. In R. Loeber, & D. p. Farrington (Eds.), *Child delinquents: Development, intervention and service needs* (pp.25-46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of intervention to decrease disruptive classroom behaviour in public education settings. *School psychology review, 26*, 333-368.

Taylor, T. K., Schmidt, F., Pepler, D., & Hodgins, C. (1998). A comparaison of eclectic treatment with Webseter-Stratton's parents and children series in a children's mental health center: a randomized controlled trail, *Behavior therapy, 24*, 221-240

Tolan, P. H., Guerra, N. G., & Kendall, P. C. (1995). A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. Journal of consulting and clinical psychology, 63, 579-584.

Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood : What have we learned in the past century? *International journal of behavioural development, 24*, 129-141.

Tremblay, R. E., Gagnon, C., Vitaro, F., Leblanc, M. Larivée, S., Charlebois, P., et al. (1991). Les garçons agressifs à la maternelle : Qui sont-ils et que deviennent-ils ? In Tremblay, R. E., *Les enfants agressifs* (pp.66-87). Ottawa : Agence d'Arc Inc.

Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Masse, L. C., Vitaro, F., & Phil, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys : Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 560-568.

Tremblay, R. E., Vitaro, F. , Gagnon, C., Picher, C., & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the preschool behavior questionnaire : Concurrent and predictive correlates. *International journal of behavioural development, 25*, 227-245.

Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology, 37*, 205-226.

Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2001) Preventive intervention: Assessing its effects on the trajectories of delinquency and testing for meditational processes. *Applied Developmental Science, 5,* 201-213.

Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Picher, C., & Royer, N. (1988). Évaluation par les pairs à l'école maternelle des difficultés de comportements. Dans P. Durning & R. E. Tremablay (Eds.), *Relations entre enfants :Recherches et interventions éducatives* (pp.271-308). Paris : Fleurus.

Vitaro, F., Tremblay, R. E., Kerr, M., Pagani, L., & Bukowski, W. M. (1997). Disruptivness, friends' characteristics, and delinquency in early adolescent: A test of two competing models of development. *Child development, 68*, 676-689.

Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years : Parents, Teachers, and Children Training Series. *Residential Treatment for Children and Youth, 18*, 31-45.

Webster- Stratton, C., Reid M. J., & Hammond. M. (2001), Social Skills and problem solving for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*, 943-952.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2006). *Preventing aggression and improving social, emotional and academic competence : Evaluation of Diana Dinosaur classroom curriculum in high risk school.* Unpublised manuscript, University of Washington.

Weisz, J. R., Donenburg, G. R., Han, S. S., & Weiss, B. (1995). Bridging the gap between laboratory and clinic in child and adolescent psychotherapy. *Journal of Consulting and* Clinical P*sychology*, *63*, 688-701.

Whitley, B. E. (2002). *Principles of research in behavioral science*, 2^{e} édition. McGraw-Hill : Boston.

Annexe A

Atelier 1- Identification des émotions

Chers parents,

Je veux vous présenter Fluppy. Pour m'aider à vous le présenter, posez-moi des questions sur ce nouveau personnage à la garderie. Fluppy va venir m'aider à avoir du plaisir avec tous mes amis de la garderie. Aujourd'hui, Fluppy m'a montré de belles photos. Sur ces photos, il y avait des amis tristes, des amis fâchés, des amis qui avaient peur et des amis joyeux. Montre moi des photos de moi où j'étais triste, fâché, joyeux et où j'avais très peur. Tu peux également me montrer des photos de plein d'autres personnes.

Annexe B

Journal de bord : Conformité de l'animation des ateliers

Atelier 1

Date : _____

Prénoms des enfants ciblés présents :

_____

Éléments animés	oui	non
1. Fluppy a salué les enfants avec enthousiaste.		
2. Fluppy a expliqué aux enfants qu'il viendra les visiter régulièrement.		
3. Fluppy a exprimé sa joie de rencontrer les enfants.		
4. Fluppy a énoncé la première règle.		
5. Fluppy a demandé aux enfants ce que l'on doit faire quand un ami raconte une histoire.		
6. Fluppy a félicité les enfants.		
Animation de l'exercice 2		
7. Fluppy a présenté une série de photos où l'on retrouve différentes émotions.		
8. Fluppy a demandé à l'enfant désigné d'identifier l'émotion qui lui est présentée.		
9. Fluppy a encouragé les autres enfants à discuter à partir de l'image présentée.		
10. Fluppy a rappelé la première règle aux copains.		
11. Fluppy a démontré sa joie aux enfants qui ont écouté les autres enfants.		
Animation de l'exercice 3		
12. Fluppy a demandé à différents enfants de mimer l'un des émotions.		
13. Fluppy a félicité les enfants qui ont mimé des émotions.		
Fin de l'activité		
14. Fluppy a félicité les enfants qui ont bien regardé avec leurs yeux et écouté avec leurs oreilles ceux qui parlaient.		

15. Fluppy a exprimé sa joie et a souligné aux enfants qu'il a bien hâte de revenir les voir.		
16. Fluppy a mentionné aux enfants qu'il leur laissait l'affiche illustrant la première règle.		
17. Fluppy a salué les enfants en leur disant qu'ils inviteraient quelques-uns de ses amis lors de la prochaine visite.		
18. Fluppy a demandé aux enfants s'ils ont aimé l'atelier.		
19. J'ai envoyé le massage aux parents.		

Annexe C

Journal de bord : Activité de généralisation et Réinvestissement

Semaine 1

1. Description des activités de généralisation

1.1 Lors d'une période de causerie, l'éducatrice demande aux enfants de décrire les signes qui indiquent que quelqu'un a peur, qu'il est fâché, qu'il est triste ou joyeux. L'éducatrice anime la discussion entre les enfants. Si les enfants ont de la difficulté à s'exprimer, donnez-leur des exemples. « Comment sais-tu que maman est fâchée? Comment sais-tu que ton ami est triste? Comment sais-tu que tu as peur? Comment sais-tu que ton papa est content?».

Date : _____

Prénoms des enfants ciblés présents :

_____

1.2 Lors d'une activité bricolage, l'éducatrice demande aux enfants de dessiner un personnage triste, fâché, joyeux ou qui a peur. Elle peut ensuite faire une mini-causerie avec les enfants afin que chacun puisse expliquer pourquoi leur personnage vive telle ou telle émotion.

Date : _____

Prénoms des enfants ciblés présents :

_____

2. Réinvestissement

À l'aide de l'affiche illustrant la première règle, l'éducatrice encourage le plus souvent possible chacun des enfants qui met cette règle en pratique. Elle peut rappeler aux enfants ce que Fluppy leur a dit lorsque ceux-ci appliquent ou n'appliquent pas cette première règle.

De plus, l'éducatrice encourage l'expression des émotions dans sa classe. Quand les enfants se disputent, quand ils sont joyeux, lorsqu'ils ont peur, lorsqu'ils sont tristes, l'enseignante peut leur permettre de dire ce qu'ils ressentent.

Inscrire les réinvestissements qui ont été faits aux trois enfants ciblés. Notez le prénom de l'enfant ciblé, la date ainsi qu'un bref résumé du réinvestissement qui a été fait (2-3 lignes).

1._____

_____

_____

2._____

_____

_____

3._____

_____

_____

4._____

_____

_____

5._____

_____

_____

6._____

_____

_____

7._____

_____

_____

8._____

_____

_____

9._____

_____

_____

10._____

_____.

Annexe D

Cher parents,

L'animation du programme d'entraînement aux habiletés sociales Fluppy est maintenant terminée. Afin de mener à terme mon projet de maîtrise je vous demanderais de répondre à ce court sondage concernant les communiqués que vous avez reçus durant l'automne. Je vous demande d'y répondre avec franchise, aucun jugement ne découlera de celui-ci. De ce fait, veuillez cocher l'énoncé qui vous représente le lieu.

- Je n'ai jamais lu les communiqués concernant les ateliers du programme Fluppy.
- J'ai lu **quelques uns** des communiqués mais je n'ai jamais abordé le participant avec mon enfant.
- J'ai lu **l'ensemble** des communiqués mais je n'ai jamais abordé le participant avec mon enfant
- J'ai lu **quelques uns** des communiqués et j'ai abordé le participant avec mon enfant
- J'ai lu l'**ensemble** des communiqués et j'ai abordé le participant avec mon enfant
- J'ai lu **quelques uns** des communiqués, j'ai abordé le participant avec mon enfant et j'ai fait quelques unes des activités suggérées
- J'ai lu **l'ensemble** des communiqués, j'ai abordé le participant avec mon enfant et j'ai fait quelques unes des activités suggérées
- J'ai lu l'**ensemble** des communiqués, j'ai **toujours** abordé le participant avec mon enfant et j'ai fait **la totalité** des activités suggérées.

Merci pour votre participation,

Geneviève Sabourin
Stagiaire de 2e cycle en Psychoéducation

Annexe E

Journal de bord : Participation des enfants ciblés et du groupe

Atelier 1

Qualifier la participation des enfants ciblés en regard de leur participation à cette activité ainsi que la participation globale des autres enfants du groupe. Attribuer une note de 1 à 5, où 1 représente une participation médiocre et 5 une participation exemplaire.

Prénoms de l'enfant ciblé	**Qualité de sa participation**
1.	
2.	
3.	
Participation globale du groupe d'enfants	

Annexe F

Journal de bord : Participation des enfants ciblés et du groupe

Activités de généralisation

No. de l'activité de généralisation : _____

Qualifier la participation des enfants ciblés en regard de leur participation à cette activité ainsi que la participation globale des autres enfants du groupe. Attribuer une note de 1 à 5, où 1 représente une participation médiocre et 5 une participation exemplaire.

Prénoms de l'enfant ciblé	**Qualité de sa participation**
1.	
2.	
3.	
Participation globale du groupe d'enfants	

No. de l'activité de généralisation : _____

Qualifier la participation des enfants ciblés en regard de leur participation à cette activité. ainsi que la participation globale des autres enfants du groupe. Attribuer une note de 1 à 5, où 1 représente une participation médiocre et 5 une participation exemplaire.

Prénoms de l'enfant ciblé	**Qualité de sa participation**
1.	
2.	
3.	
Participation globale du groupe d'enfants	

Annexe G

Journal de bord : Mise en œuvre volet éducatrice

Date : _____ Durée de la rencontre :

_____

Thèmes abordés :

- -
- -
- -
- -
- -

Bref résumé de la rencontre :

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Interventions proposées lors de la rencontre :

-

-

-

-

Retour sur les interventions proposées lors de la rencontre précédente :

-

_____

_____

_____

_____

_____

Cette stratégie est-elle efficace? Oui Non

-

_____

_____

_____

_____

_____

Cette stratégie est-elle efficace? Oui Non

-

_____

_____

_____

_____

_____

Cette stratégie est-elle efficace? Oui Non

-

_____

_____

_____

_____

_____

Cette stratégie est-elle efficace? Oui Non

-

_____

_____

_____

_____

_____

Cette stratégie est-elle efficace? Oui Non Grille d'évaluation

Rencontre

Date : _____

- Degré de préparation de l'éducatrice 1 2 3 4 5 Ne s'applique pas
- Degré de participation 1 2 3 4 5
- Enthousiasme 1 2 3 4 5

Date : _____

- Degré de préparation de l'éducatrice 1 2 3 4 5 Ne s'applique pas
- Degré de participation 1 2 3 4 5
- Enthousiasme 1 2 3 4 5

Date : _____

- Degré de préparation de l'éducatrice 1 2 3 4 5 Ne s'applique pas
- Degré de participation 1 2 3 4 5
- Enthousiasme 1 2 3 4 5

Date : _____

- Degré de préparation de l'éducatrice 1 2 3 4 5 Ne s'applique pas
- Degré de participation 1 2 3 4 5
- Enthousiasme 1 2 3 4 5

Annexe H

Questionnaire d'appréciation des rencontres éducatrice-étudiante

Légende :
1 : Fortement en Désaccord
2 : En Désaccord
3 : Neutre
4 : En accord
5 : Fortement en accord
NA : Non-applicable

1. L'étudiante a adopté des comportements d'écoute lors des rencontres	
2. Les stratégies proposées étaient pertinentes	
3. J'ai mis en application certaines des stratégies proposées par l'étudiante	
4. Les stratégies proposées se sont avérées efficaces	
5. Le nombre de rencontre était trop élevé	
6. Le nombre de rencontre était insuffisant	
7. La durée des rencontres était trop élevée	
8. La durée des rencontre était insuffisante	
9. Je recommanderais ce type de rencontre aux autres éducatrices du CPE	

10. Nommer ce que vous avez le plus apprécié lors des rencontres?

_____

_____

_____

_____

11. Nommer les aspects que vous améliorerez si l'expérience était répétée?

_____

_____

Commentaires :

Annexe I

25-08-08

Chers parents,

Cette courte lettre vise à vous informer que je poursuis mon stage de maîtrise en psychoéducation au CPE l'univers des petits cet automne. La grande partie de mon travail sera l'implantation de mon projet de maîtrise qui aura lieu dans le groupe de votre enfant. En effet, votre enfant recevra ma visite une fois semaine lors de l'animation du programme d'entraînement aux habiletés sociales Fluppy. L'animation de ce programme se déroulera de la deuxième semaine de septembre jusqu'à la troisième semaine de décembre. Afin de me permettre d'évaluer le projet certaines informations seront recueillies lors des périodes d'observation et deux rencontres individuelles de 15 minutes. Bien entendu, toutes informations recueillies demeurent confidentielles et ne serviront qu'au présent projet. Toutefois, votre consentement m'est nécessaire afin de recueillir ces informations. Si vous acceptez, vous devez me retourner le formulaire de consentement ci-joint le plus tôt possible. Enfin, un questionnaire me permettant de mieux connaître l'ensemble des enfants qui participent au projet accompagne cette lettre. Toutes les informations fournies dans ce questionnaire restent confidentielles et seront détruites à la fin du projet.

Je suis disponible à répondre à vos questions/commentaires,

Merci beaucoup,

Geneviève Sabourin,
Stagiaire à la maîtrise en Psychoéducation

Formulaire de consentement

J'accepte que mon enfant _____(nom et prénom) participe au projet de promotion des habiletés sociales instauré dans son groupe lors de l'automne 2008.

Afin de permettre d'évaluer le projet, j'accepte également que mon enfant soit rencontré en entrevue individuelle une fois avant et une fois après le projet (d'une durée de 15 minutes à chaque rencontre) et que certaines observations soient notées lors du vécu quotidien dans son groupe de pairs.

Toutes informations recueillies lors du projet demeurent confidentielles et seront détruites à la fin de celui-ci.

Signature du parent : _____

Date :_____

Renseignements généraux

Prière de répondre à chaque question

Répondant du questionnaire

Mère _____

Père _____

Autre (spécifier) _____

Mon enfant

Sexe F___ M___

Age précis ____ ans ____mois

Origine ethnique _____

Médication (**présentement**) oui___ non___

Spécifier _____

Suivi (**présentement**) en psychologie _____, en psychoéducation _____, en orthophonie _____, autre (spécifier)_____

Portrait de famille

État civil

Marié _____

Union de fait _____

Célibataire _____

Séparé/ Divorcé _____

Veuf _____

Autre (spécifier) _____

Scolarité

Encercler le plus haut niveau d'éducation générale terminé :

Mère

Primaire Secondaire Collégial Universitaire

Père

Primaire Secondaire Collégial Universitaire

Revenu familial

Indiquez votre niveau de revenu annuel familial

Moins de 9999	( )
10 000-19 999	( )
20 000-29 999	( )
30 000-39 999	( )
40 000-49 999	( )
50 000 et plus	( )

Annexe J

Grille d'évaluation du comportement

Nom de l'enfant :_____

Comportements/ compétences sociales↓	Date→									
1. Partage ses jouets										
2. Invite d'autres amis à jouer avec lui										
3. Prend contact de manière adéquate avec les autres enfants										
4. Ne respecte pas le droit de parole										
5. Emploi des gestes agressifs pour arriver à ses fins										
6. S'invite dans un jeu, sans au préalable avoir demander l'accord de ses camarades										
7. Fait des crises de colère										
8. Est capable de communiquer ses émotions										
9. Reconnaît les sentiments de leurs camarades										
10. Se propose pour aider un camarade										

Légende :

- 0 : Le comportement ne se produit jamais
- 1 : Le comportement se produit rarement
- 2 : Le comportement se produit souvent
- 3 : Le comportement se produit presque toujours
- 4 : Ne s'applique pas

Annexe K

Échelle de changements des comportements de l'enfant

Nous aimerions connaître votre perception à l'égard des changements survenus chez _____ au courant de la première moitié de l'année. Tentez de vous rappeler comment cet enfant se comportait en début d'année et évaluer le degré de changement produit. Prière de répondre aux items suivant :

Consignes : - Lire l'énoncé - Faire un crochet dans la colonne correspondante	Détérioration élevée	Détérioration moyenne	Détérioration légère	Aucun changement	Amélioration légère	Amélioration moyenne	Amélioration élevée
1. Capable de s'arrêter et de se calmer lorsqu'il est excité							
2. Capable d'exprimer verbalement ses émotions							
3. Capable de reconnaître les émotions des autres							
4. Capable de démontrer de l'empathie et de la compassion pour les sentiments des autres							
5. Capable de régler les conflits avec ses camarades de manière positive							
6. Capable d'initier des interactions avec ses camarades							
7. Capable de se joindre à un jeu de manière appropriée et positive							
8. Capable d'offrir de l'aide à ses camarades							
9. Capable de partager le matériel avec ses camarades							
10. Capable d'agir de manière coopérative							
11. Capable d'attendre son tour							
12. Capable de suivre les consignes d'un jeu							

13. Capacité d'encourager ses coéquipiers							

Annexe L

Nom de l'enfant : _____ **Date :**_____

Questions :

1. Encercle le visage des deux amis qui partagent **presque toujours** leurs jouets avec toi ? _____ _____
2. Encercle le visage des deux amis qui ne partagent **presque jamais** leurs jouets avec toi ? _____ _____
3. Encercle le visage des deux amis avec qui tu aimes **le plus jouer** ?

_____ _____

4. Encercle le visage des deux amis avec qui tu aimes **le moins jouer** ?

_____ _____

5. Encercle le visage des deux amis avec qui tu te **chicanes souvent** ?

_____ _____

6. Encercle le visage des deux amis avec qui tu ne te **chicanes presque jamais** ?

_____ _____

7. Encercle le visage des deux amis qui te disent presque toujours des **mots gentils** ?

_____ _____

8. Encercle le visage des deux amis qui te disent souvent des **mots méchants** ?

_____ _____

9. Encercle le visage des deux amis qui **t'invitent presque toujours à jouer avec eux** ?

_____ _____

10. Encercle le visage des deux amis qui **ne t'invitent presque jamais à jouer avec eux** ?

_____ _____